

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ОВСІЄНКО ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.016:811.161.2'42

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання
на відповідне джерело

Л. М. Овсієнко

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови
Київського університету імені Бориса Грінченка
Караман Станіслав Олександрович

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Овсієнко Л.М. Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018.

У дисертації обґрунтовано теоретико-методичні засади навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу й розроблено методику навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури.

Аналіз і синтез спеціальних джерел засвідчує, що лінгвістика тексту як галузь мовознавчої науки та як навчальна дисципліна має безпосереднє відношення до філософії, психолінгвістики, стилістики, лінгвопрагматики, теорії літератури. Як галузь лінгвістики виокремилася в II половині XX ст., хоча витоки її сягають ще доби Стародавньої Греції й Риму. Поступальний розвиток герменевтики у XIX ст., зокрема, праці німецького філософа Ф. Шлейєрмахера, сприяли виокремленню герменевтики як методології наукового пізнання: розуміння тексту було введено до категорії системи філософії й розглядалося як вчення про чотири способи діалогічного процесу: діалогічний процес автора з читачем, читача з текстом, тексту з мовним матеріалом та тексту з історією авторської епохи, що в подальшому дістало своє продовження в працях Ю. Лотмана та М. Бахтіна (положення про подвійність текстового змісту для автора й читача та варіативність інтерпретації тексту). Узагальнення теоретичних напрацювань з означеної проблеми дало підстави стверджувати, що текст у лінгвістиці визначено як цілісний мовленнєвий твір, стрижневий складник у процесі комунікації, який оцінюється за сукупністю: 1) *критеріїв*, основними складниками яких є матеріальне втілення, інтенційність, інформативність, комунікативність; 2) *ознак*: зв'язність, цілісність,

упорядкованість, зрозумілість, автономність, доступність, прийнятність;
3) *комунікативних якостей*: правильність, точність, чистота та культура мовлення.

Відсутність єдиного тлумачення поняття «текст» у мовознавстві зумовлено абсолютизацією його структурної організації та граматичних засобів зв'язності; формально-структурною, жанрово-стилістичною різноплановістю текстів і специфікою способу їх репрезентації; багатоплановістю підходів до лінгвістичного вивчення тексту (онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, прагматичний, комунікативний, модальний, структурний, номінативний, когнітивний, соціально-історичний); звуженням функції тексту до рівня складника комунікативного процесу, посередника, засобу, процесу й мети комунікації; абсолютизацією у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту (наприклад, зв'язності). У роботі *текст* потлумачено як багатофункційну мовну й лінводидактичну одиницю, реалізовану в усній або писемній формах; має власну внутрішню структуру й характеризується змістовою, граматичною завершеністю, інформативністю; є продуктом монологічного й діалогічного мовлення, дієвим засобом комунікації, способом пізнання дійсності та розвитку особистості суб'єкта навчання.

Синтез теоретичних напрацювань з означеної проблеми дав змогу з'ясувати, що об'єктами лінгвістики тексту мовознавство визначає текст і дискурс як різновиди повідомлення, втілені в усній і писемній формах; предметом дослідження лінгвістики тексту є процеси породження, сприймання та інтерпретації текстів як носіїв різних типів повідомлень, їх організація, функціонування в суспільстві, а також одиниці, категорії, структура, засоби зв'язку. Сучасні лінгвісти багатовекторно характеризують лінгвістику тексту: по-перше, як галузь мовознавства, що розглядає правила побудови зв'язного мовлення, комунікативні різновиди тексту, зумовлені текстоутворювальними функціями мовних одиниць та орієнтацією повідомлення на певного адресата; по-друге, як напрям

лінгвістичних досліджень, об'єктом яких є правила побудови зв'язного тексту і його смислові категорії, що формуються за цими правилами; по-третє, як комплексну дисципліну, що вивчає багатоаспектну внутрішню організацію зв'язного тексту – семіотичну, структурну, комунікативно-прагматичну. Лінгвістика тексту як навчальна дисципліна постає у вигляді багатопредметного і багатоаспектного напрямку сучасного мовознавства, який охоплює проблематику породження, сприймання, інтерпретації, будови різноманітних текстів і функцій, які вони виконують у сучасному інформаційному суспільстві.

Розкрито взаємозв'язок між лінгвістикою тексту й методикою навчання мовознавчих дисциплін, метою і завданням якої є, по-перше, віднайти шляхи найбільш результативного навчання мовознавчих дисциплін з урахуванням закономірностей засвоєння теорії навчання мови, тексту зокрема; по-друге, вмотивувати ефективні форми, методи, прийоми, засоби та технології навчання основних розділів мовознавчих дисциплін, передовсім лінгвістики тексту; по-третє, допомогти викладачеві раціонально будувати лекційні та практично-семінарські заняття; по-четверте, показати викладачеві та студентів як зробити процес опанування теоретичним матеріалом продуктивним, як поєднати його з удосконаленням пізнавальних і творчих здібностей майбутніх фахівців під час аналізу текстів різних типів і стилів, як сформувати у майбутніх учителів української мови і літератури професійні, ключові та предметні компетентності в процесі аналізу тексту.

Інтерпретування лінгвістичних здобутків у лінгводидактичний контекст дало змогу встановити, що лінгвістика тексту як наука й навчальна дисципліна інтегрує здобуті знання з вивчених студентами мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, формує у свідомості майбутніх учителів української мови і літератури мовне чуття, виробляє навички тлумачення глибинних смислів у текстах різних жанрів і стилів. Хоч лінгвістика тексту порівняно нова галузь мовознавства, все ж є однією з основних лінгвістичних дисциплін вишів. Саме в процесі роботи над текстом формуються лінгвістична,

комунікативна, методична, соціокультурна, риторична компетентності студентів, розвивається їхня емоційна сфера, професійна компетентність, відбувається духовне збагачення. Тому для майбутнього вчителя-словесника особливо важливим є засвоєння лінгвістики тексту як основи власного мовленнєвого розвитку й використання відомостей із теорії тексту в подальшій професійній діяльності.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження: *уперше* в українській лінгводидактиці *науково обґрунтовано* теоретико-методичні засади навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу; *з'ясовано* загальнодидактичні та специфічні принципи навчання лінгвістики тексту у вишій, сучасній підході, форми, методи, засоби, технології навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу; *розкрито* змістові характеристики поняття «текст» у філософській герменевтиці, лінгвістичній парадигмі, у науковому полі психолінгвістики, у лінгводидактичному контексті; *уточнено* сутність базових понять дослідження «компетентнісний підхід до навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури», «формування лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури»; *схарактеризовано* теоретико-прикладний аспект навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу; *запропоновано* концепцію поетапного навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу; *визначено* критерії, показники, рівні сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури; *розроблено* методику навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу; *подальшого розвитку набула* теорія і методика реалізації інформаційно-комунікаційних технологій навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури,

розроблення навчально-методичного супроводу педагогічного процесу у виші на засадах інтеграції мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін.

Практична цінність дослідження полягає в розробленні, науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу і відповідних навчально-методичних комплексів із дисциплін лінгвістичного циклу, спецкурсів і спецсемінарів з української мови та методики навчання української мови; у створенні й перевірці під час дослідного навчання комплексу дидактичних засобів: вправ і завдань, дидактичного матеріалу, тестів. Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі вищих навчальних закладів під час викладання мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, проведенні спецкурсів, спецсемінарів, різних видів практик.

Ключові слова: лінгвістична компетентність майбутніх учителів української мови і літератури, методична компетентність майбутніх учителів української мови і літератури, компетентнісний підхід, система вправ, текст, лінгводидактичні стратегії навчання лінгвістики тексту, концепція поетапного навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу, методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії:

1. Овсієнко Л. М. Теоретичні основи навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2017. 354 с. ISBN 978-617-696-674-6.

Навчально-методичні посібники:

2. Овсієнко Л. М., Кулик О. Д. Українська мова. Тренувальні тестові завдання (відповідає чинній програмі ЗНО з української мови): посібник. Харків: Гімназія, 2011. 208 с. ISBN 978-966-474-137-5

3. Овсієнко Л. М., Кулик О. Д., Кардаш Л. В. Українська лінгвістика: навчально-методичний посібник. Київ: Міленіум, 2013. 262 с. ISBN 978-966-8063-97-14.

4. Овсієнко Л. М., Кулик О. Д., Кардаш Л. В. Сучасна українська літературна мова: навчально-методичний посібник для студентів філологічних факультетів педагогічних університетів денної та заочної форм навчання. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Лукашевич», 2013. 138 с.

5. Овсієнко Л. М., Кардаш Л. В., Кулик О. Д. Педагогічна практика студентів-філологів: методичні вказівки до проведення педагогічних практик для студентів філологічного факультету. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Лукашевич», 2014. 104 с.

6. Овсієнко Л. М. Історія журналістики: навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К С В», 2015. 214 с. ISBN 978-966-8906-62-6.

7. Овсієнко Л. М., Доброскок І. І. Основи професійної комунікації: навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький: Видавництво ФОП Домбровська Я.М., 2017. 444 с.

8. Овсієнко Л. М., Доброскок І. І., Кулик О. Д. Освітологія: навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький: Видавництво ФОП Домбровська Я. М., 2017. 566 с.

9. Овсієнко Л. М., Кулик О. Д., Кардаш Л. В. Український синтаксис: практичний комплекс: навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Домбровська Я. О.», 2018. 244 с.

Статті у фахових наукових виданнях:

10. Овсієнко Л. М. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. Київ: Видавництво ТОВ «Лазурит-Поліграф», 2011. № 6. С. 46–48.

11. Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск LX. С. 125–128.

12. Овсієнко Л. М. Роль компетентнісного підходу в процесі навчання української мови студентів-філологів. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск LVIII (Частина 2). С. 176–179.

13. Овсієнко Л. М. Проблеми реалізації компетентнісного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів-словесників. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2012. Випуск LXI. С. 281–287.

14. Овсієнко Л. М. Лінгвістика тексту як нова галузь мовознавства і основа фахової підготовки вчителя-словесника. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: збірник наукових праць. Серія «Філологічна». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Випуск 31. С. 212–215. ISBN 966-7631-70-2.

15. Овсієнко Л. М. Проблема навчання лінгвістики тексту в теорії і практиці професійної гуманітарної освіти. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. Випуск 11. С. 74–84.

16. Овсієнко Л. М. Основні підходи до засвоєння лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей педагогічних університетів. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2012. Випуск 12. С. 85–90.

17. Овсієнко Л. М. Комуникативна компетентність як основа компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами лінгвістичних дисциплін. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Випуск 14. С. 61–71.

18. Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу*: електронне наукове фахове видання. Луганськ, 2013. № 2. С. 1–13. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13olmsop.pdf>. ISSN 2310 – 2187.

19. Овсієнко Л. М. Текст як об'єкт вивчення психолінгвістики. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Випуск 15. С. 58–69.

20. Овсієнко Л. М. Перспективи та проблеми застосування технічних засобів у процесі навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: збірник наукових праць. Серія «Психологія і педагогіка». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Випуск 29. С. 144–148. ISBN 966-7631-15-X.

21. Овсієнко Л. М. Текст як об'єкт вивчення лінгвістики і лінгводидактики. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2014. Випуск 17. С. 114–131.

22. Овсієнко Л. М. Текст в аспекті досліджень філософської герменевтики. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: Видавництво ФОП В. М. Гаврищенко, 2014. Випуск 18. С. 92–96.

23. Овсієнко Л. М. Особливості поетапного навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. Київ: Видавництво ТОВ «Лазурит-Поліграф», 2014. № 3. С. 41–46.

24. Овсієнко Л. М. Методи навчання лінгвістики тексту в системі компетентнісної мовної освіти майбутніх учителів-словесників. *Українська мова і література в школах України*: щомісячний науково-методичний та літературно-мистецький журнал. Київ: ТОВ «Фірма «Антологія»», 2014. № 12. С. 5–11.

25. Овсієнко Л. М. Реалізація ідеї текстоцентризму в навчанні лінгвістики тексту студентів-філологів. *Рідна школа*: щомісячний науково-педагогічний журнал. Київ: ПП «Видавництво «Фенікс»», 2015. № 11–12 (1031–1032). С. 40–43. ISSN 0131-6788.

26. Овсієнко Л. М. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»», 2017. Вип. 2 (57). С. 82–87. ISSN 2078-1687.

Статті у закордонних наукових виданнях:

27. Овсиенко Л. Н. Основные проблемы обучения студентов филологических специальностей на основе компетентностного. *Славянские языки : системно-описательный и социокультурный аспекты исследования*: сборник научных трудов: в 2 ч. Брест: Издательство БрГУ имени А. С. Пушкина, 2014. Часть 2. С. 200–204. ISBN 978-985-555-204-9.

28. Овсієнко Л. М. Технології навчання студентів-філологів у процесі вивчення лінгвістики тексту. *Intellectual Archive. Series «Education & Pedagogy»*. Toronto: ShinyWord Corp., 2015. Volume 4. Num. 4 (July). PP. 99–112. ISSN 1929-4700.

29. Овсієнко Л. М. Закономірності компетентнісно спрямованого навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей. *Economics, management, law: socio-economic aspects of development*: Collection of scientific articles. Italy, Roma, 2016. Volume 2. Psychology. Pedagogy and Education. P. 245–250. ISBN 978-617-7214-17-4.

30. Овсієнко Л. М. Шляхи підвищення мотивації студентів-філологів до засвоєння лінгвістики тексту. *Economics, management, law: problems of*

establishing and transformation: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. UAE, Dubai, 2016. P. 389–392. ISBN 978-617-7214-18-1.

31. Овсієнко Л. М. Стимулювання мотивації студентів-філологів до засвоєння лінгвістики тексту. *Economics, management, law: innovation strategy*: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. China, Zhengzhou, 2016. P. 357–359. ISBN 978-617-7214-22-8.

32. Овсієнко Л. М. Мультимедійні технології у стратегії компетентісно спрямованого навчання лінгвістики тексту студентів-філологів. *Prospects for development of education and science*: Collection of scientific articles. Bulgaria, Plovdiv, 2016. P. 338–345. ISBN 978-617-7214-32-7.

33. Овсієнко Л. М. Інноваційні процеси в системі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів в Україні. *Innovative processes in education*: Collective monograph. AMEETS p. z o.o., Poland, Lodz, 2017. 256 p. P. 130–141. ISBN 978-617-7214-51-8.

34. Овсієнко Л. М. Інноваційні підходи до вдосконалення професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Current scientific research*: Collection of scientific articles. Canada, Montreal: Publishing house «BREEZE», 2017. P. 215–220. ISBN 978-617-7214-49-5.

35. Овсиенко Л. Н. Трансформация системы подготовки будущих педагогов в Украине: компетентностный аспект. *Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски*: научный педагогический и психологический журнал. Казань, 2017. № 2 (4), С. 63–74, 95–96.

36. Ovsiienko L. M. The main problems in teaching linguistics students on the basis of competency-based approach. *Science and education: trends and prospects*: Collection of scientific articles. United States of America, Taunton: Aspekt Publishing of Budget Printing Center, 2018. P. 321–326.

Тези, матеріали конференцій:

37. Овсієнко Л. М. Роль компетентісного підходу в процесі навчання української мови студентів-філологів. *Проблеми модернізації освітнього*

процесу в школі і ВУЗі. Традиції та інновації в педагогіці початкової школи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Сімферополь, 25-27 вересня 2013 р.). Сімферополь, 2013. С. 122–123.

38. Овсієнко Л. М. Самостійна робота студентів-філологів у процесі навчання лінгвістики тексту. *Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Донецьк, 10-11 квітня 2014 р.).* Донецьк: «Азов'є». 2014. С. 134–136. ISBN 978-966-8739-83-5.

39. Овсієнко Л. М. До проблеми формування лінгвістичної компетенції студентів філологічних спеціальностей. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ялта, 20-21 березня 2014 р.).* Ялта: РВНЗ КГУ. 2014. Частина 1. С. 195–199.

40. Овсієнко Л. М. Компетентнісний підхід у вищій школі як феномен педагогіки і лінгводидактики. *Образне слово Луганщини: матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції імені Віктора Ужченка (м. Луганськ, 10-11 квітня 2014 р.).* Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. С. 239–240.

41. Овсієнко Л. М. Формування мовної особистості студента-філолога на засадах компетентнісного підходу. *Вісник Прикарпатського університету. Серія «Педагогіка».* Івано-Франківськ, 2014. Випуск LI. С. 88–94.

42. Овсієнко Л. М. Концептуальний та інноваційний потенціал компетентнісного підходу до навчання студентів-філологів. *Молодий учений: науковий журнал.* Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»», 2014. № 12 (15) грудень. Частина II. С. 173–175. ISSN 2304-5809.

43. Овсієнко Л. М. Система підготовки майбутнього викладача-філолога в Україні: компетентнісний аспект. *Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід у процесі викладання дисциплін української філології як основа для успішної самореалізації майбутнього фахівця-інноватора:*

збірник матеріалів Всеукраїнської наради-тренінгу (м. Біла Церква, 6-9 червня, 2017 р.). Біла Церква: ФОП «Кірілін Б.П.», 2017. С. 112–125.

44. Овсієнко Л. М. Система підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах євроінтеграційних процесів в Україні. *Вісник гуманітарного наукового товариства: наукові праці*. Черкаси: ЧПБ імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2017. С. 104–109.

Праці, що додатково відбивають наукові результати дисертації:

45. Овсієнко Л. М. Проблема визначення сутності медіатексту в науковому полі лінгвістики й лінгводидактики. *Українська мова і література в школах України: щомісячний науково-методичний та літературно-мистецький журнал*. Київ: Видавництво «Педагогічна преса», 2016. № 2. С. 9–13.

46. Овсієнко Л. М. Формування стратегічної компетентності учнів ЗНЗ на текстовій основі: прикладний аспект. *Українська мова і література в школах України: щомісячний науково-методичний та літературно-мистецький журнал*. Київ: Видавництво «Педагогічна преса», 2016. № 6. С. 39–45.

47. Овсієнко Л. М. Концентрація талантів. Елітна освіта. *Національна економіка України: нові реалії та глобалізаційні виклики*: колективна монографія / за ред. Т. М. Боголіб. Київ: ЧП Сердюк, 2017. п. 4.2. С. 386–396. ISBN 978-617-7047-23-9.

ABSTRACT

Ovsiienko L.M. Methodology of teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach. – Qualifying research work as a manuscript.

Thesis for a degree Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.02 – theory and methods of teaching (the Ukrainian language). – Borys Grinchenko Kyiv University. Kyiv, 2018.

In the thesis theoretical and methodological foundations of teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach are substantiated and the methodology of teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature is elaborated.

The analysis and synthesis of specialized sources ascertain that text linguistics both as a sphere of linguistics and an academic subject is closely related to philosophy, psycholinguistics, stylistics, linguopragmatics and the theory of literature. As a sphere of linguistics it became a separate subject in the second half of the 20th century, though its origin could be traced back to the times of Ancient Greece and Rome. The sustained development of hermeneutics in the 19th century, notably scientific works by the German philosopher Schleiermacher, F., contributed to singling out hermeneutics as the methodology of scientific research, that is understanding of texts was introduced to the category of the system of philosophy and was regarded as a teaching about four modes of the dialogic process: a dialogic process between an author and a reader, a reader and a text, a text and some language material, a text and the history of the author's epoch, which was further developed in the works by Lotman, Yu. and Bakhtin, M. (the assertion on the duality of the text content for an author and a reader along with the variability of text interpretation). The consolidation of theoretical groundworks on the aforementioned issue enables stating that in linguistics the text is defined as an integral speech product, a core component of the communication process assessed for the aggregate of 1) *criteria*, which main components are deemed to be material representation,

intentionality, information capability and communicativeness; 2) *indications*: coherence, integrity, regularity, comprehensibility, autonomy, accessibility and acceptability; 3) *communicative characteristics*: accuracy, precision, purity and high speech standards.

The lack of a uniform definition of the notion «text» in linguistics should account for absolutization of its structural arrangement and grammatical means of coherence; formal-and-structural, genre-and-stylistic diversity of texts and specificity of the representation mode; multi-aspect approaches to the linguistic research on texts (ontological, gnoseological, linguistic proper, psychological, pragmatic, communicative, modal, structural, nominative, cognitive and socio-historical); narrowing of the text function down to the level of a component of the communication process, a medium, a means, a process and a purpose of communication; absolutization within the definition of a particular category or several categories of texts (notably, coherence). In this research work the notion *text* is construed as a multifunctional linguistic and linguodidactic entity implemented in an aural or written form; it possesses its inner structure and is characterized by the informative and grammatical completeness, meaningfulness; it could be deemed as an outcome of the monologic and dialogic speech, an efficient communication means, the way of cognizing the reality along with the personal development of an individual within the educational process.

The synthesis of the theoretical groundworks on the aforementioned issue enabled establishing that linguistics construes text and discourse as types of messages conveyed in aural and written forms as the objects of linguistics; the subject of linguistics is deemed to be the processes of producing, perception and interpretation of texts as media of diverse kinds of messages, their arrangement, functioning in the society along with entities, categories, and means of communication. Modern scientists define text linguistics multidimensionally, for the one thing, as a sphere of linguistics which considers the rules of producing coherent speech, communicative types of texts predefined by the text-making functions of linguistic entities and orientation of the message to a certain addressee, secondly, as

an area of linguistic research, which object is deemed to be the rules of construing a coherent text and its meaningful categories arranged in line with the aforementioned rules; thirdly, as a complex discipline focused on a multidimensional inner organization of coherent texts, notably semiotic, structural and communicative-and-pragmatic. Text linguistics as an academic subject constitutes an interdisciplinary multiple-aspect area of modern linguistics comprising the issues of producing, perception, interpretation and arrangement of texts along with function they perform in contemporary information society.

The interconnection between text linguistics and methodology of teaching linguistic subjects is established, thus, its primary task being the definition of the most productive modes of teaching linguistic disciplines considering the patterns of acquisition of the language teaching theory and the text in particular; secondly, to substantiate efficient forms, methods, techniques, resources and technologies of teaching the core parts of linguistic subjects, notably text linguistics; thirdly, to help the teacher compile lectures and tutorials sustainably; fourthly, to demonstrate to lecturers and students how to make the process of acquiring the theoretical material productive, how to combine it with improvement of cognitive and creative abilities of the future specialists while analyzing the texts of various types and styles and how to develop professional, key and subject competencies of future teachers of the Ukrainian language and literature in the process of the text analysis.

Interpreting the linguistic achievements into the linguodidactic context enabled establishing the fact text linguistics both as a science and a discipline could integrate the students' knowledge gained in linguistic and linguodidactic subjects, form the linguistic flair of future teachers' of the Ukrainian language and literature, develop the skills of construing the deeper meaning of the texts of various genres and styles. Though text linguistics is considered to be a relatively new sphere of linguistics, still it is one of the basic linguistic disciplines at higher education institutions. It is the process of work with texts that forms the students' linguistic, communicative, methodological, sociocultural and rhetorical competencies, develops their emotional sphere, professional competency and morals. Consequently, mastering text linguistics as the basis for one's own speech

development and implementing the facts from the theory of texts in further professional activities are deemed to be of crucial importance.

The scientific novelty of the research findings is that *for the first time* in Ukrainian linguodidactics the theoretical and methodological foundations for teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach are *scientifically substantiated*; general and specific didactic principles of teaching text linguistics at higher education establishments, the state-of-the-art approaches, forms, methods, resources and techniques of teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach *are determined*; the content features of the notion «text» within the scope of philosophical hermeneutics, linguistic paradigm, scientific field of psycholinguistic and in the linguodidactic context *are construed*; the content of the fundamental concepts of the research «competency-based approach to teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature», «formation of linguistic and methodological competence of future teachers of the Ukrainian language and literature» *is clarified*; the theoretical-and-practical aspect of teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach *is determined*; the concept of phased teaching of text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach *is put forth*; the criteria, performance and levels of linguistic and methodological competences development of future teachers of the Ukrainian language and literature *are defined*; methodology of teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach *is elaborated*; the theory and methodology of implementing information and communication technologies for teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature, the elaboration of scientific-and-methodological support of the pedagogical process at higher education establishments on the basis of integration of both linguistic and linguodidactic subjects *are further developed*.

Practical implications of the study lie in the elaboration, scientific rationale and experimental verification of the methodology of teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach and the relevant educational-and-methodological teaching materials designed for acquiring linguistic disciplines, special courses and tutorials on the Ukrainian language and methods of teaching Ukrainian; in devising and testing a set of didactic resources while experimental teaching, namely, exercises and tasks, teaching material and tests. The study represented might be implemented in the educational process at higher education establishments while teaching linguistic and linguodidactic disciplines, special courses, tutorials and various types of activities.

Key words: linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language and literature, methodological competence of future teachers of the Ukrainian language and literature, competency-based approach, system of exercises, text, linguodidactic strategies of teaching text linguistics, the concept of phased teaching of text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach, methodology of teaching text linguistics to future teachers of the Ukrainian language and literature on the competency-based approach.

THE LIST OF PUBLISHED SCIENTIFIC WORKS ON THE THEME OF THE DISSERTATION

Monographs:

1. Ovsiienko L. M. *Teoretychni osnovy navchannia lnhvistyky tekstu studentiv filolohichnykh spetsialnostei na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: monohrafiia* [Theoretical foundations of teaching text linguistics to language students on the competency-based approach: monograph]. Kyiv: *Interservis* Publ., 2017. 354 p. ISBN 978-617-696-674-6.

Educational guides:

2. Ovsiienko L. M., Kulyk O. D. *Ukrainska mova. Trenuvalni testovi zavdannia (vidpovidaie chynnii prohrami ZNO z ukrainskoi movy)* [The Ukrainian language. Training test tasks (complies with the effective Ukrainian language GNA program): a training manual]. Kharkiv: *Himnaziia* Publ., 2011. 208 p. ISBN 978-966-474-137-5

3. Ovsiienko L. M., Kulyk O. D., Kardash L. V. *Ukrainska lnhvistyka: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Ukrainian linguistics: an educational guide]. Kyiv: *Milenium* Publ., 2013. 262 p. ISBN 978-966-8063-97-14.

4. Ovsiienko L. M., Kulyk O. D., Kardash L. V. *Suchasna ukrainska literaturna mova: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv filolohichnykh fakultetiv pedahohichnykh universytetiv dennoi ta zaochnoi form navchannia* [Modern Ukrainian literary language: an educational guide for language students at pedagogical universities of fulltime tuition and distance instruction]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: *FOP «Lukashevych»* Publ., 2013. 138 p.

5. Ovsiienko L. M., Kardash L. V., Kulyk O. D. *Pedahohichna praktyka studentiv-filolohiv: metodychni vkazivky do provedennia pedahohichnykh praktyk dlia studentiv filolohichnoho fakultetu* [Teaching practice for language students: methodological guidelines for conducting teaching practice for language students]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: *FOP «Lukashevych»* Publ., 2014. 104 p.

6. Ovsiienko L. M. *Istoriia zhurnalistyky: navchalnyi posibnyk* [History of journalism: a training manual]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: «Vydavnytstvo K S V» Publ., 2015. 214 p. ISBN 978-966-8906-62-6.

7. Ovsiienko L. M., Dobroskok I. I. *Osnovy profesiinoi komunikatsii: navchalnyi posibnyk* [Foundations of professional communication: a training manual]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: Vydavnytstvo FOP Dombrovska Ya.M. Publ., 2017. 444 p.

8. Ovsiienko L. M., Dobroskok I. I., Kulyk O. D. *Osvitolohiia: navchalnyi posibnyk* [Education science: a training manual]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: Vydavnytstvo FOP Dombrovska Ya.M. Publ., 2017. 566 p.

9. Ovsiienko L. M., Kulyk O. D., Kardash L. V. *Ukrainskyi syntaksys: praktychnyi kompleks: navchalnyi posibnyk* [Ukrainian syntax: a package for practice: a training manual]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: FOP Dombrovska Ya.M. Publ., 2018. 244 p.

Articles published in professional scientific issues:

10. Ovsiienko L. M. *Problemy vprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v protses pidhotovky maibutnikh pedahohichnykh kadriv* [Implications of implementing the competence-based approach into the process of professional training of future teaches]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*: scientific-and-methodological journal. Kyiv: Vydavnytstvo TOV «Lazuryt-Polihrاف» Publ., 2011. № 6. p. 46–48.

11. Ovsiienko L. M. *Naukovyi tekst yak linhvistychna odynytsia i komunikatyvnyi fenomen* [Scientific texts as a linguistic entity and a communicative phenomenon]. *Pedagogical sciences*: collection of research articles. Kherson: KhDU Publ., 2011. Issue LX. p. 125–128.

12. Ovsiienko L. M. *Rol kompetentnisnoho pidkhodu v protsesi navchannia ukrainskoi movy studentiv-filolohiv* [The contribution of the competence-based approach to the process of teaching Ukrainian to language students]. *Pedagogical sciences*: collection of research articles. Kherson: KhDU Publ., 2011. Issue LVIII (2). p. 176–179.

13. Ovsiienko L. M. *Problemy realizatsii kompetentnitsnogo navchannia v protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv* [Issues of implementing competence-based teaching in the process of future language teachers training]. *Pedagogical sciences: collection of research articles*. Kherson: *KhDU Publ.*, 2012. Issue LXI. p. 281–287.

14. Ovsiienko L. M. *Linhvistyka tekstu yak nova haluz movoznavstva i osnova fakhovoi pidhotovky vchytelia-slovesnyka* [Text linguistics as a state-of-the-art field of linguistics and the foundation for professional training of language teachers]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*: collection of research articles. Series «Linguistic». Ostroh: *Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» Publ.*, 2012. Issue 31. p. 212–215. ISBN 966-7631-70-2.

15. Ovsiienko L. M. *Problema navchannia linhvistyky tekstu v teorii i praktytsi profesiinoi humanitarnoi osvity* [Issues of teaching text linguistics in the theory and practice of professional education in the humanities]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: collection of research articles. Pereiaslav-Khmelnyskyi: *PP «SKD» Publ.*, 2012. Issue 11. p. 74–84.

16. Ovsiienko L. M. *Osnovni pidkhody do zasvoiennia linhvistyky tekstu studentamy filolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv* [Principal approaches to text linguistics acquisition by language students at pedagogical universities]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: collection of research articles. Pereiaslav-Khmelnyskyi: *FOP Lukashevych O. M. Publ.*, 2012. Issue 12. p. 85–90.

17. Ovsiienko L. M. *Komunikatyvna kompetentnist yak osnova kompetentnitsnogo pidkhodu do zasvoiennia studentamy-filolohamy linhvistychnykh dystsyplin* [Communicative competence as a foundation of the competency-based approach to linguistic disciplines acquisition by language students]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: collection of research articles. Pereiaslav-Khmelnyskyi: *FOP Lukashevych O. M. Publ.*, 2013. Issue 14. p. 61–71.

18. Ovsiienko L. M. *Sutnist poniat «kompetentsiia», «kompetentnist», «kompetentnisnyi pidkhid», «iakist osvity» u svitli suchasnoi osvitnoi paradyhmy*

[The content of the notions «competency», «competence», «competency-based approach» and «quality of education» in view of the modern educational paradigm]. *Naukovyi visnyk Donbasu*: electronic scientific-and research edition. Luhansk, 2013. № 2. p. 1–13. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13olmsop.pdf>. ISSN 2310 – 2187.

19. Ovsiienko L. M. *Tekst yak ob'iekt vyvchennia psykholinhvistyky* [Text as a phenomenon under study of psycholinguistics]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: collection of research articles. Pereiaslav-Khmelnitskyi: FOP Lukashevych O. M. Publ., 2013. Issue 15. p. 58–69.

20. Ovsiienko L. M. *Perspektyvy ta problemy zastosuvannia tekhnichnykh zasobiv u protsesi navchannia linhvistyky tekstu studentiv filolohichnykh spetsialnostei* [Prospects and challenges of technical teaching aids implementation in the process of teaching text linguistics to language students]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*: collection of research articles Series «Psychology and Pedagogy». Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» Publ., 2014. Issue 29. p. 144–148. ISBN 966-7631-15-X.

21. Ovsiienko L. M. *Tekst yak ob'iekt vyvchennia linhvistyky i linhvodydaktyky* [Text as a phenomenon under study of linguistics and linguodidactics]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: collection of research articles. Pereiaslav-Khmelnitskyi: FOP Lukashevych O. M. Publ., 2014. Issue 17. p. 114–131.

22. Ovsiienko L. M. *Tekst v aspekti doslidzhen filosofskoi hermenevtyky* [Text in the aspect of philosophic hermeneutics research]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: collection of research articles. Pereiaslav-Khmelnitskyi: Vydavnytstvo FOP V. M. Havryshchenko Publ., 2014. Issue 18. p. 92–96.

23. Ovsiienko L. M. *Osoblyvosti poetapnoho navchannia linhvistyky tekstu studentiv filolohichnykh spetsialnostei na zasadakh kompetentnisnoho* [Specificities of structured teaching of text linguistics to language students on the competence-based approach]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*: scientific-and-

methodological journal. Kyiv: *Vydavnytstvo TOV «Lazuryt-Polihrاف»* Publ., 2014. № 3. p. 41–46.

24. Ovsiienko L. M. *Metody navchannia linhvistyky tekstu v systemi kompetentnisnoi movnoi osvity maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv* [Methodology of teaching text linguistics within the system of competency-based language education of future language teachers]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*: monthly scientific methodological and literary-and-art journal. Kyiv: *TOV «Firma «Antolohiia»»* Publ., 2014. № 12. p. 5–11.

25. Ovsiienko L. M. *Realizatsiia idei tekstotsentryzmu v navchanni linhvistyky tekstu studentiv-filolohiv* [Implementation of the text-centered concept in teaching text linguistics to language students]. *Ridna shkola*: monthly scientific-and pedagogical journal. Kyiv: *PP Vydavnytstvo «Feniks»»* Publ., 2015. № 11–12 (1031–1032). p. 40–43. ISSN 0131-6788.

26. Ovsiienko L. M. *Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia: teoretychnyi analiz* [Competence-based approach to teaching: theoretical analysis]. *Pedahohichnyi protses: theory and practice: research journal*. Kyiv: *TOV «Vydavnyche pidpriemstvo «EDELVEIS»»* Publ., 2017. Issue 2 (57). p. 82–87. ISSN 2078-1687.

Articles published in foreign professional scientific issues:

27. Ovsiienko L. M. Osnovnyie problemy obucheniia studentov filolohicheskikh spetsialnostei na osnove kompetentnostnoho [Key issues of training language students on competence-based approach]. *Slavianskye yazyki : systemno-opysatelnyi i sotsyokulturnyi aspekty issledovaniia*: collection of scientific works. Brest: *Izdatelstvo BrHU imeni A. P. Pushkina* Publ., 2014. Part 2. p. 200–204. ISBN 978-985-555-204-9.

28. Ovsiienko L. M. *Tekhnolohii navchannia studentiv-filolohiv u protsesi vyvchennia linhvistyky tekstu* [Teaching techniques for training language teachers in the process of text linguistics acquisition]. *Intellectual Archive*. Series «Education and Pedagogy». Toronto: *ShinyWord Corp.* Publ., 2015. Volume 4. № 4 (July). Pp. 99–112. ISSN 1929-4700.

29. Ovsiienko L. M. *Zakonomirnosti kompetentnisno spriamovanoho navchannia linhvistyky tekstu studentiv filolohichnykh spetsialnostei* [Regularities of competence-based teaching text linguistics to language students]. *Economics, management, law: socio-economic aspects of development*: Collection of scientific articles. Roma, 2016. Volume 2. Psychology. Pedagogy and Education. Pp. 245–250. ISBN 978-617-7214-17-4.

30. Ovsiienko L. M. *Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii studentiv-filolohiv do zasvoiennia linhvistyky tekstu* [Ways of enhancing language students' motivation to acquire text linguistics]. *Economics, management, law: problems of establishing and transformation*: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. Dubai, 2016. Pp. 389–392. ISBN 978-617-7214-18-1.

31. Ovsiienko L. M. *Stymuliuvannia motyvatsii studentiv-filolohiv do zasvoiennia linhvistyky tekstu* [Fostering language students' motivation to master text linguistics]. *Economics, management, law: innovation strategy*: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. Zhengzhou, 2016. Pp. 357–359. ISBN 978-617-7214-22-8.

32. Ovsiienko L. M. *Multymediini tekhnolohii u stratehii kompetentnisno spriamovanoho navchannia linhvistyky tekstu studentiv-filolohiv* [Multimedia technologies within the strategy of competence-based teaching of text linguistic to language students]. *Prospects for development of education and science*: Collection of scientific articles. Plovdiv, 2016. Pp. 338–345. ISBN 978-617-7214-32-7.

33. Ovsiienko L. M. *Innovatsiini protsesy v systemi formuvannia profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv v Ukraini* [Innovative processes in the system of forming professional-and-educational competence of future language teachers in Ukraine]. *Innovative processes in education*: Collective monograph. Lodz: AMEETS p. z o.o. Publ., 2017. 256 p. Pp. 130–141. ISBN 978-617-7214-51-8.

34. Ovsiienko L. M. *Innovatsiini pidkhody do vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Innovative approaches to better training for specialists at higher education establishments]. *Current scientific*

research: Collection of scientific articles. Montreal: Publishing house «BREEZE» Publ., 2017. Pp. 215–220. ISBN 978-617-7214-49-5.

35. Ovsiienko L. M. *Transformatsyia systemy podhotovky budushchyykh pedahohov v Ukrayne: kompetentnostnyi aspekt* [Transformation of the system of training of future teachers in Ukraine: competence-based aspect]. *Nepreryvnoie pedahohicheskoe obrazovaniie: problemy i poiski*: research pedagogical and psychological journal. Kazan, 2017. № 2 (4), Pp. 63–74, 95–96.

36. Ovsiienko L. M. The main problems in teaching linguistics students on the basis of competency-based approach. *Science and education: trends and prospects*: Collection of scientific articles. Taunton: Aspekt Publishing of Budget Printing Center Publ., 2018. Pp. 321–326.

Theses and proceedings of conferences:

37. Ovsiienko L. M. *Rol kompetentnisnoho pidkhodu v protsesi navchannia ukrainskoi movy studentiv-filolohiv* [The contribution of the competence-based approach to the process of teaching Ukrainian to language students]. *Problemy modernizatsii osvithnoho protsesu v shkoli i VUZh. Tradytsii ta innovatsii v pedahohitsi pochatkovoï shkoly* [Issues on modernization of the educational process at schools and higher education establishments]: materials of the International scientific and practical conference (Simferopol, September 25-27, 2013). Simferopol, 2013. Pp. 122–123.

38. Ovsiienko L. M. *Samostiina robota studentiv-filolohiv u protsesi navchannia linhvistyky tekstu* [Independent studies of language students in the process of text linguistics acquisition]. *Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u konteksti pidvyshchennia yakosti osvity: osobystisnyi vymir* [Organization of independent students' work within the context of enhancing the quality of education: personalized dimension]: collection of materials of the International scientific and practical conference (Donetsk, April 10-11, 2014.). Donetsk: «Azovie» Publ., 2014. Pp. 134–136. ISBN 978-966-8739-83-5.

39. Ovsiienko L. M. *Do problemy formuvannia linhvistychnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh spetsialnostei* [To the issue of language students' linguistic

competence development]. *Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini: yevropeyskyi vektor* [Trends in the development of the higher education in Ukraine: European direction]: materials of the International scientific and practical conference (Yalta, March 20-21, 2014). Yalta: *RVNZ KHU* Publ., 2014. Part 1. Pp. 195–199.

40. Ovsiienko L. M. *Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli yak fenomen pedahohiky i linhvodydaktyky* [Competence-based approach in the sphere of higher education as a phenomenon of pedagogy and didactics]. *Obrazne slovo Luhanshchyny*: materials of the XIII all-Ukrainian scientific and practical conference named after Viktor Uzhchenko (Luhansk, April 10-11, 2014). Luhansk: *Vydavnytstvo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka»* Publ., 2014. Pp. 239–240.

41. Ovsiienko L. M. *Formuvannia movnoi osobystosti studenta-filoloha na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu* [Forming language students' linguistic personalities on the competence-based approach]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu*. Series «Pedagogy». Ivano-Frankivsk, 2014. Issue LI. Pp. 88–94.

42. Ovsiienko L. M. *Kontseptualnyi ta innovatsiyni potentsial kompetentnisnoho pidkhodu do navchannia studentiv-filolohiv* [The conceptual and innovative potential of the competence-based approach to training language students]. *Molodyi uchenyi*: scientific journal. Kherson: *TOV «Vydavnychiy dim «Helvetyka»»* Publ., 2014. № 12 (15) December. Part II. Pp. 173–175. ISSN 2304-5809.

43. Ovsiienko L. M. *Systema pidhotovky maibutnoho vykladacha-filoloha v Ukraini: kompetentnisnyi aspekt* [The system for training future language teachers in Ukraine: the competence-based aspect]. *Pedahohika partnerstva i kompetentnisnyi pidkhid u protsesi vykladannia dystsyplin ukrainskoi filolohii yak osnova dlia uspishnoi samorealizatsii maibutnoho fakhivtsia-innovatora* [Pedagogy of partnership and competence-based approach as a basis for the successful self-realization of the future professional and innovator: collection of materials of the all-Ukrainian meeting-and-training (Bila Tserkva, June 6-9, 2017). Bila Tserkva: *FOP «Kirilin B.P.»* Publ., 2017. Pp. 112–125.

44. Ovsiienko L. M. *Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv-filolohiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv v Ukraini* [The system for training future

language teachers within the context of the European integration of Ukraine]. *Visnyk humanitarnoho naukovoho tovarystva: scientific works*. Cherkasy: *ChIPB imeni Heroiv Chornobylia NUTsZ Ukrainy* Publ., 2017. Pp. 104–109.

Works additionally representing research results of the dissertation:

45. Ovsiienko L. M. *Problema vyznachennia sutnosti mediatekstu v naukovomu poli linhvistyky y linhvodydaktyky* [The issue of determining the essence of mediate texts within the scientific field of linguistics and linguodidactics]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy: monthly scientific methodological and literary-and-art journal*. Kyiv: *Vydavnytstvo «Pedahohichna presa»* Publ., 2016. № 2. Pp. 9–13.

46. Ovsiienko L. M. *Formuvannia stratehichnoi kompetentnosti uchniv ZNZ na tekstovii osnovi: prykladnyi aspekt* [Forming strategic competence of secondary school pupils on the textual basis: the applied aspect]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy: monthly scientific methodological and literary-and-art journal*. Kyiv: *Vydavnytstvo «Pedahohichna presa»* Publ., 2016. № 6. Pp. 39–45.

47. Ovsiienko L. M. *Kontsentratsiia talantiv. Elitna osvita* [Concentration of talents. Elite education]. *Natsionalna ekonomika Ukrainy: novi realii ta hlobalizatsiini vyklyky* [National economy of Ukraine: emerging realities and globalization challenges]: collective monograph. Boholib, T. M. (Ed.) Kyiv: *ChP Serdiuk* Publ., 2017. Paragraph 4.2. Pp. 386–396. ISBN 978-617-7047-23-9.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ЗМІСТ	28
ВСТУП	30
РОЗДІЛ 1. ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ У ФІЛОСОФІЇ, ЛІНГВІСТИЦІ Й ЛІНГВОДИДАКТИЦІ	45
1.1. Змістові характеристики поняття «текст» у філософській герменевтиці .	45
1.2. Характеристика змістового наповнення поняття «текст» у лінгвістичній парадигмі.....	55
1.3. Функціонування поняття «текст» у науковому полі психолінгвістики	70
1.4. Термінологічна сутність поняття «текст» у лінгводидактиці	81
Висновки до першого розділу.....	89
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	93
2.1. Лінгвістика тексту як наука й навчальна дисципліна у філологічній освіті майбутніх учителів української мови і літератури.....	93
2.2. Сучасні підходи до навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури	112
2.3. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир формування професійних і ключових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури.....	128
Висновки до другого розділу	158
РОЗДІЛ 3. ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	161
3.1. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення з лінгвістики тексту в закладах вищої освіти	161

3.2. Психолого-педагогічні та лінгводидактичні засади навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на компетентнісній основі	183
3.3. Концепція поетапного навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу	199
3.4. Критерії сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури	237
Висновки до третього розділу	251

РОЗДІЛ 4. РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИЙ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА КОМПЕТЕНТНІСНИХ ЗАСАДАХ

253

4.1. Форми організації навчання лінгвістики тексту на компетентнісних засадах	253
4.2. Методи навчання лінгвістики тексту в системі компетентнісної мовної освіти	271
4.3. Технології навчання лінгвістики тексту на основі компетентнісного підходу	290
4.4. Лінгводидактичні стратегії навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури	308
Висновки до четвертого розділу	321

РОЗДІЛ 5. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

325

5.1. Зміст і структура експериментально-дослідного навчання за розробленою методикою	325
5.2. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту	334
5.3. Результати дослідного навчання	369
Висновки до п'ятого розділу	379

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

382

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

391

ДОДАТКИ

435

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Реалії сучасної вищої педагогічної освіти, процеси демократизації в українському суспільстві закономірно поживають науковий інтерес дослідників до практикоорієнтованих дисциплін у царині філології, які розвивають мовне чуття, мовно-естетичний смак студентів філологічних спеціальностей.

Стрімкий розвиток антропоорієнтованих наукових знань, активізація досліджень мови з позиції лінгвістики тексту й дискурсу, технологізація та інформатизація гуманітарної освіти і водночас недостатня суспільна увага до об'єднувальної, ідентифікувальної ролі мови особливо актуалізують питання лінгвістики тексту як науки і навчальної дисципліни. Майбутній філолог має оволодіти теорією тексту, а також відповідним методичним інструментарієм у його використанні. На це орієнтують законодавчі та нормативні документи (Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти).

Лінгвістика тексту як наука і навчальна дисципліна посідає вагоме місце в сучасному гуманітарному знанні й, відповідно, має свій об'єкт, предмет, методи дослідження, формує зв'язки з іншими дисциплінами; є засобом удосконалення пізнавальних і креативних умінь і навичок студентів, слугує підґрунтям для формування лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, основою їхнього мовленнєвого розвитку і використання здобутих знань у професійній діяльності. Саме тому останнім часом проблемам творення, інтерпретування, трансформації тексту відведено значне місце не лише в лінгвістичних дослідженнях, а й у вишівському курсі лінгводидактики. До навчальних планів філологічних інститутів (факультетів) уведено дисципліну «Лінгвістика тексту», побудовану на засадах міждисциплінарної інтеграції, що передбачає виявлення найбільш загальних

механізмів текстотворення, пов'язаних із взаємодією внутрішньої та зовнішньої форм тексту, закономірностями його циклу – від створення до розуміння, незалежно від комунікативної сфери функціонування.

Теорію лінгвістики тексту як самостійної галузі мовознавства та генезу поняття «текст» описано (у період із середини XX – початку XXI століть) в працях німецьких лінгвістів К. Еріха, К. Кнобляха, Е. Косеріу, М. Шернера; українських мовознавців О. Білецького, Л. Булаховського, О. Воробйова, А. Загнітка, І. Ковалика, В. Кононенка, О. Маленко та інших. В останні роки з'явилася значна кількість праць, присвячених проблемам інформативної організації тексту, форм текстового спілкування і текстових одиниць, рівнів та підрівнів тексту, його категорійної організації (Ф. Бацевич, А. Ворожбитова, М. Голянич, С. Гриньов, Т. Єщенко, І. Зимня, Т. Космеда, І. Кочан, Ю. Левицький, А. Новиков, О. Селіванова, К. Серажим, Т. Радзієвська та ін.).

Текст, його закономірності, створення, структуру, розуміння багатоаспектно досліджували українські лінгводидакти (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, І. Дроздова, Л. Златів, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Мельничайко, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Яворська та ін.). Науковці зазначають, що стрижневим складником у навчанні мовознавчих дисциплін має бути текст із його стилістичними, жанровими і структурними особливостями, проте аналіз спеціальної літератури дає змогу констатувати, що на сьогодні недостатньо дослідженими залишилися питання змісту методики навчання лінгвістики тексту; упровадження форм, методів, засобів навчання лінгвістики тексту з урахуванням суспільних і педагогічних вимог; сучасних підходів до формування образу українськомовного вчителя, здатного засобами мовної комунікації розв'язувати складні професійні й суспільні завдання.

Вивчення джерел з філософії, психології, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики в контексті проблеми навчання лінгвістики тексту й

актуальність дослідження підтвердили необхідність розв'язання суперечностей між:

- об'єктивною потребою вдосконалення мовної освіти й недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури у лінгводидактиці вищої школи;

- активізацією сучасних лінгвістичних досліджень тексту та недостатньою лінгводидактичною інтерпретацією в теоретичному змісті навчально-методичних комплексів із мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін;

- наявністю теоретичних знань із лінгвістики тексту в майбутніх учителів української мови і літератури та неналежною сформованістю в них лінгвістичної і методичної компетентностей;

- потенційними можливостями інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні лінгвістики тексту й недостатнім їх використанням в освітньому процесі вишу.

Необхідність обґрунтування теоретико-методичних засад навчання лінгвістики тексту, зокрема психолого-педагогічних основ навчання, теоретико-прикладного аспекту навчання майбутніх учителів, упровадження ефективних технологій навчання лінгвістики тексту й зумовили вибір теми дисертаційної роботи *«Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація пов'язана з науковою проблематикою досліджень кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти» (державний реєстраційний номер 0110U006274) та кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди» «Актуальні проблеми мовознавства, лінгводидактики та інноваційні технології навчання у ВНЗ» (державний реєстраційний номер 0112U004562). Тему дослідження *«Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу»* затверджено вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 5 від 26 лютого 2013 р.), погоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 23 квітня 2013 р.) та уточнено на засіданні кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка у формулюванні *«Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу»* (протокол № 5 від 29 листопада 2017).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад та розробленні методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу.

Відповідно до теми й мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати історичну динаміку розуміння тексту як багатоаспектного феномену у філософській герменевтиці, лінгвістиці, психолінгвістиці й лінгводидактиці.

2. Розкрити й уточнити сутнісні характеристики базових понять дослідження.

3. Схарактеризувати психологічні чинники та лінгводидактичні засади формування лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

4. Проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення процесу формування лінгвістичної та методичної компетентностей студентів філологічних спеціальностей.

5. Розкрити лінгводидактичний потенціал технологій навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на компетентнісних засадах.

6. Визначити критерії, показники, рівні сформованості лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

7. Розробити методику навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу.

Предмет дослідження – принципи, підходи, форми, методи, засоби, технології, лінгводидактичні стратегії навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу.

Концепція дослідження. Потреба в обґрунтуванні теоретико-методичних засад навчання лінгвістики тексту та розробленні методики формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури зумовлена зростанням вимог до якості освіти загалом, педагогічної зокрема.

Теоретичне й практичне вивчення проблеми дало змогу сформулювати *провідну ідею дослідження*: опанування лінгвістики тексту майбутніми учителями української мови і літератури є важливим складником системи їхньої фахової мовної підготовки, що ґрунтується на усвідомленні суб'єктами освітнього процесу ролі, функцій тексту, його комунікативного спрямування, особливостей функціонування в різних сферах життєдіяльності, когнітивно-розвивального потенціалу; формування за допомогою спеціальних вправ на текстовій основі лінгвістичної та методичної компетентностей.

Важливими положеннями концепції є розроблення методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу, що передбачає: 1) реалізацію загальнодидактичних

і специфічних принципів навчання лінгвістики тексту у виші та впровадження в освітній процес сучасних підходів; 2) урахування типологічних характеристик студента як суб'єкта освітнього процесу, психологічних чинників формування лінгвістичної і методичної компетентностей; 3) ознайомлення майбутніх учителів української мови і літератури з теоретичними засадами лінгвістики тексту як науки, що розглядає текст як максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; одиницю, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, створене для передавання та збереження інформації; суму, сукупність або множину фраз; структурну і смислову єдність; 4) упровадження системи спеціальних вправ, спрямованої на вироблення умінь і навичок здійснювати лінгвістичний аналіз, створювати й редагувати тексти різних стилів, жанрів, типів мовлення; 5) застосування продуктивних технологій навчання лінгвістики тексту, зокрема проблемно-модульної, інформаційно-комунікаційних та технологій роботи з текстом, що розширюють комунікативні можливості майбутніх учителів-словесників у раціональному накопиченні системи знань, сприяють формуванню в них мотивації до навчання, дають змогу залучити мультимедійні можливості сучасних засобів навчання для організації спостережень над текстами в різних формах існування (усній, писемній, комп'ютерній).

Концепцію, провідну ідею й основні положення дослідження зосереджено в **загальній гіпотезі**, що ґрунтується на припущенні про залежність ефективності навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури від упровадження поетапного навчання її на засадах компетентнісного підходу, оптимального добору принципів, підходів, форм, методів, засобів, технологій і лінгводидактичних стратегій.

Загальну гіпотезу конкретизовано в часткових, за якими формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури буде ефективним, якщо: спиратися на здобутки сучасної лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики під час навчання лінгвістики

тексту в мовленнєво-прагматичному та лінгводидактичному аспектах; урахувати такі процесуальні складники: орієнтувальний (базується на використанні студентами об'єктивних умов, необхідних для освітньої діяльності), виконавський (забезпечує послідовне просування студентів основними етапами навчання) і контрольний (потребує від студента спостереження за перебігом навчальної діяльності й порівняння її результатів із належними взірцями, а в разі виявлення розходжень – відповідного коригування орієнтувального та виконавчого її складників); упроваджувати проблемно-модульну, інформаційно-комунікаційні технології роботи з текстом, систему спеціальних вправ і завдань, що передбачають розрізнення різних типів текстів; моделювання текстів різних функціональних стилів, жанрів, типів мовлення; виділення в тексті надфразних єдностей та абзаців, зіставлення їх; визначення в тексті смислових категорій; з'ясування структурної організації тексту; виділення міжфразових зв'язків (зовнішніх та внутрішніх, контактних та дистантних); розрізнення видів і засобів мовних зв'язків; здійснення лінгвістичного аналізу тексту.

Методологічною основою дослідження, що визначає його стратегію, є положення філософії про діалектичне пізнання світу, єдність мови й мислення, форми і змісту; положення про мову як засіб спілкування, пізнання й відображення дійсності в людській свідомості; теорія мовленнєвої діяльності, сформульована в працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. О. Леонтьєва; основні положення гуманістичної психології й педагогіки, когнітивної психології, комунікативної та когнітивної лінгвістики, теорії тексту, герменевтики; Закон України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти; концепції мовної освіти; дидактичні, психологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні дослідження з обраної проблеми.

Теоретичною основою слугували наукові дослідження в галузі філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, І. Зязюн, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін та ін.); положення з теорії діяльності та розвитку особистості

(Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Семиченко, О. Сергєєнкова, С. Смирнов); педагогічні теорії компетентнісного, особистісного, комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного, контекстного підходів (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Беспалько, І. Бех, А. Вербицький, С. Гончаренко, В. Давидов, Л. Занков, К. Костюк, А. Матюшкін, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.); теоретичні підходи до визначення й характеристики основних понять тексту й дискурсу в галузі герменевтики, лінгвістики тексту, психолінгвістики дискурсології та інших лінгвістичних і мовленнєвознавчих напрямів (Ф. Аст, Р. Барт, М. Бахтін, Ф. Бекон, Е. Бенвеніст, Т. ван Дейк, О. Йокояма, М. Фуко, З. Харрис, Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, В. Борботько, А. Габідулліна, І. Гальперін, В. Дем'янков, Т. Єжова, С. Єрмоленко, А. Загнітко, А. Зеленько, І. Кочан, О. Кубрякова, В. Кузнецов, М. Макаров, О. Потебня, Г. Почепцов, О. Селіванова, К. Серажим, Ю. Степанов, І. Хладеніус, Ф. Шлейєрмахер, Р. Якобсон та ін.); монографічні праці з проблем з'ясування компетентнісних засад навчання лінгвістики тексту як основи формування лінгвістичної та дискурсивної компетентностей (М. Бахтін, М. Жинкін, А. Загнітко, І. Зимня, І. Кочан, О. Павленко, В. Пасинок, О. Семенов та ін.); наукові джерела з навчання лінгвістики тексту (З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, В. Загороднова, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Любашенко, Л. Мамчур, А. Нікітіна, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, С. Яворська та ін.); праці, присвячені визначенню шляхів формування педагогічної, мовленнєвої майстерності вчителя-словесника (Є. Голобородько, А. Капська, Л. Мацько, О. Мурашов, Т. Окуневич, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Сагач, Т. Симоненко та ін.); дослідження основ професійної філологічної підготовки педагогів і розроблення методик мовленнєвої підготовки майбутніх учителів-словесників (Н. Голуб, В. Дорож, К. Климової, Л. Колток, Л. Туміної, О. Семенов, Н. Остапенко та ін.).

З метою реалізації поставлених завдань використано такі **методи дослідження:**

- *теоретичні:* аналіз і синтез філософської, мовознавчої, психолого-педагогічної, лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження для визначення поняттєво-категорійного апарату й обґрунтування теоретико-методологічних засад та методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу;

- *емпіричні:* педагогічне спостереження за освітнім процесом; бесіди, опитування, анкетування, тестування; аналіз самостійних робіт студентів; педагогічний (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) експеримент; методи оцінювання й самооцінювання задля перевірки ефективності запропонованої методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу;

- *статистичні:* кількісний і якісний аналіз експериментальних даних з метою отримання достовірних результатів щодо ефективності розробленої методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу, порівняльна характеристика результатів експерименту.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження: *уперше* в українській лінгводидактиці *науково обґрунтовано* теоретико-методичні засади навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу; *з'ясовано* загальнодидактичні та специфічні принципи навчання лінгвістики тексту у вищі, сучасні підходи, форми, методи, засоби, технології навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів-словесників на засадах компетентнісного підходу; *розкрито* змістові характеристики поняття «текст» у філософській герменевтиці, лінгвістичній парадигмі, науковому полі психолінгвістики, лінгводидактичному контексті; *уточнено* сутність базових понять дослідження «компетентнісний підхід до навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури», «формування лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури»;

схарактеризовано теоретико-прикладний аспект навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів-словесників на засадах компетентнісного підходу; *запропоновано* концепцію поетапного навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу; *визначено* критерії, показники, рівні сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури; *розроблено* методику навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу; *подальшого розвитку набула* теорія і методика реалізації інформаційно-комунікаційних технологій навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури, розроблення навчально-методичного супроводу педагогічного процесу у виші на засадах інтеграції мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін.

Практична цінність дослідження полягає в розробленні, науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу і відповідних навчально-методичних комплексів із дисциплін лінгвістичного циклу, спецкурсів і спецсемінарів з української мови та методики навчання української мови; у створенні й перевірці під час дослідного навчання комплексу дидактичних засобів: вправ і завдань, дидактичного матеріалу, тестів. Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі вищих навчальних закладів під час викладання мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, проведення спецкурсів, спецсемінарів, різних видів практик.

Достовірність результатів дослідження забезпечена науково-методичним обґрунтуванням вихідних положень, що спираються на сучасні досягнення дидактики, психології, психолінгвістики, лінгвістики, лінгводидактики; ефективним використанням теоретичних, емпіричних і статистичних методів, що відповідали предмету, меті й завданням дослідження; упровадженням розробленої методики у вишах різних регіонів України; позитивною динамікою результатів експериментального навчання;

апробацією дослідження на міжнародних, усеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах та круглих столах.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 213 від 03.03.2018 року), Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 8-н від 01.03.2018 року), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-01/309 від 12.03.2018 року), Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (довідка № 031/143 від 14.06.2017 року), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 87/01 від 17.01.2018 року), ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ) (довідка № 1/379 від 29.03.2018 року), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (довідка № 16 від 30.03.2018 року), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (акт №1426/01-60/39 від 25.04.2018 року).

Апробація результатів дослідження. Стратегічні аналітичні міркування, представлені у дисертації, було оприлюднено в доповідях і виступах на міжнародних наукових і науково-практичних конференціях: «Лінгвалізація світу» (м. Черкаси, 13-14 травня 2010 р.); «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 17-18 травня, 2012 р.); «Текст у сучасному лінгвістичному вимірі» (м. Переяслав-Хмельницький, 18-19 квітня 2013 р.); «Мова – література – культура в контексті національних взаємозв'язків» (м. Бердянськ, 23-24 травня 2013 р.); «Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и ВУЗе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (г. Симферополь, 25-27 сентября 2013 г.); «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (м. Івано-Франківськ, 17-18 жовтня 2013 р.); «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (м. Ялта, 20-21 березня 2014 р.); «Організація самостійної роботи студентів в контексті

підвищення якості освіти: особистісний вимір» (м. Донецьк, 10-11 квітня 2014 р.); «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 2-3 жовтня, 2014 р.); «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (м. Одеса, 29-30 жовтня 2014 р.); «Багатоманітність культур як педагогічна проблема» (м. Бердянськ, 17-18 вересня 2015 р.); «Economics, management, low: socio-economic aspects of development» (Italy, Roma, January 29, 2016); «Economics, management, low: problems of establishing and transformation» (UAE, Dubai, February 29, 2016); «Economics, management, low: innovation strategy» (China, Zhengzhou, March 28, 2016); «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 6-7 жовтня 2016 р.); «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції нової української школи» (м. Київ, 2-3 листопада 2017 р.); «Science and education : trends and prospects» (United States of America, Taunton, February 23, 2018); *усеукраїнських наукових і науково-практичних конференціях*: «Актуальні проблеми шкільної та вишівської лінгводидактики: реалії та перспективи. Доробок наукової школи М. І. Пентилюк» (м. Херсон, 7-8 квітня 2011 р.); «Лінгвістика наукового тексту: теорія і методика» (м. Херсон, 13-14 жовтня 2011 р.); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острог, 1-2 листопада 2012 р.); «Образне слово Луганщини» (м. Луганськ, 10-11 квітня 2014 р.); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острог, 6-7 листопада 2014 р.); «Українська культура XX-XXI століття: екзистенційний, компаративний та гендерний аспекти» (м. Одеса, 7-8 листопада 2014 р.); «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 22-23 жовтня 2015 р.); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острог, 5-6 листопада 2015 р.); «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» (м. Херсон, 7-8 квітня 2016 р.); «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського – джерело формування українськомовної особистості» (м. Умань, 28 вересня 2016 р.); «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти:

надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 10-11 листопада 2016 р.); «Лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсний простір: здобутки і перспективи» (м. Київ, 12-13 жовтня 2017 р.); *міжнародному освітньому форумі* «Особистість в єдиному освітньому просторі» (м. Запоріжжя, 7-18 квітня 2014 р.); *усеукраїнському науково-практичному семінарі* «Інноваційні технології в організації виховної роботи у початковій школі» (м. Умань, 10 лютого 2016 р.); *усеукраїнській нараді-тренінгу* «Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід у процесі викладання дисциплін української філології як основа для успішної самореалізації майбутнього фахівця-інноватора» (м. Біла Церква, 7-9 червня 2017 р.); *круглих столів*: «Методика навчання української мови в системі компетентнісної освіти» (м. Київ, 25 лютого 2013 р.); «Урок української мови в системі компетентнісної освіти» (м. Київ, 28 березня 2014 р.); «Сучасні підходи до навчання української мови і літератури в школі» (м. Київ, 19 березня 2015 р.); «Оцінювання навчальних досягнень з української мови учнів ЗНЗ» (м. Київ, 17 березня 2017 р.); «Актуальні проблеми компетентнісного орієнтованого навчання української мови в сучасних закладах освіти» (м. Київ, 16 березня 2018 р.).

Публікації. Основний зміст дисертації викладено в 47 наукових працях, із них 1 монографія (одноосібно), 8 навчальних і навчально-методичних посібників (7 у співавторстві); 38 статей у наукових журналах і збірниках наукових праць, зокрема: 17 – в українських фахових виданнях, 10 – у виданнях Білорусі, Польщі, Росії, Болгарії, Канади, Китаю, Італії, ОАЕ, США; 8 публікацій апробаційного характеру у збірниках конференцій і науково-методичних журналах України.

Особистий внесок автора у навчально-методичних посібниках зі співавторами. У посібникові «Українська мова. Тренувальні тестові завдання (відповідає чинній програмі ЗНО з української мови)» особистий внесок здобувача полягає в розробленні тренувальних тестових завдань до тем «Графіка. Орфографія», «Слово і його лексичне значення», «Склад лексики сучасної української мови з погляду її походження, функціонування,

уживання», «Фразеологія», «Складне синтаксичне ціле. Абзац. Актуальне членування речення», «Стилі мовлення, їх основні ознаки, функції. Норми сучасної української літературної мови. Засоби стилістики», «Типи мовлення. Тема й основна думка висловлювання», «Текст у форматі ЗНО». У навчально-методичному посібникові для студентів філологічних спеціальностей «Українська лінгвістика» розроблено такі теми: «Напрями лінгвістичних досліджень», «Лексикологія. Розділи лексикології» (Розділ 1. Лінгвістика як наука і навчальна дисципліна), «Галузі лінгвістичної науки на зламі століть» (Розділ 2. Дослідницькі пріоритети в галузі лінгвістики), «Семантичний аспект вивчення слова. Значеннєве і смислове сприйняття слова», «Метафоризація як засіб розширення семантики слова. Структура значення знака» (Розділ 3. Лінгвістика як розділ семіотики. Семасіологія) та практичні завдання до них. У навчально-методичному посібникові «Сучасна українська літературна мова» здобувачці належить розроблення передмови та теоретичного і практичного матеріалу до тем «Загальні відомості про синтаксис і пунктуацію», «Способи відтворення чужого мовлення (пряма мова, непряма мова, діалог, цитата). У посібникові «Педагогічна практика студентів-філологів: методичні вказівки до проведення педагогічних практик» розроблено практичні рекомендації щодо організації переддипломної педагогічної практики (2.4. Переддипломна педагогічна практика), педагогічної практики у вишах I-II (2.5. Підпрактика у ВНЗ I-II рівнів акредитації) та III-IV рівнів акредитації (2.5. Підпрактика у ВНЗ III-IV рівнів акредитації). У навчальному посібникові «Основи професійної комунікації» особистий внесок здобувачки полягає в розробленні програми навчальної дисципліни «Основи професійної комунікації», передмови, теоретичного матеріалу, основних понять і категорій, питань для обговорення, практичних завдань навчально-пізнавального характеру, індивідуальних завдань для самостійної роботи, індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, завдань науково-дослідницького характеру, реферативних завдань, орієнтовних тестових завдань для самоконтролю, літератури (основної й додаткової),

методичних вказівок до тем «Фахова мова як основа професійної комунікації», «Інформаційно-комунікаційний процес: сутність та основні ознаки», «Спілкування як основний складник фахової комунікації», «Основні ознаки культури мови, мовлення і комунікації», «Культура усної професійної комунікації», «Основні засоби писемної професійної комунікації», «Термінна лексика професійної комунікації», а також рейтингової системи та критеріїв оцінювання знань студентів з означеної дисципліни, критеріїв оцінювання знань студентів теоретичного матеріалу та виконання практичних завдань навчально-пізнавального характеру, критеріїв оцінювання виконання студентами індивідуальних завдань для самостійної роботи, завдань науково-дослідницького характеру, реферативних завдань. У навчальному посібнику «Освітологія» розроблено такі теми: «Культурологія освіти», «Економіка освіти», «Освітня політика та освітнє право», «Управління освітою», «Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти». У навчальному посібникові «Український синтаксис: практичний комплекс» здобувачці належить розроблення системи вправ та тестових завдань до тем «Типи словосполучень за будовою. Синтаксичні зв'язки у словосполученні», «Типи речень», «Головні члени речення», «Однорідні члени речення», «Засоби передачі чужого мовлення», «Період», «Складне синтаксичне ціле / надфразна єдність».

Результати захищеної у 2007 році в Інституті педагогіки АПН України (м. Київ) дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) з теми «Система роботи над переказами різних типів і стилів мовлення в 5-7 класах загальноосвітньої школи» в тексті докторської дисертації не використано.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 490 найменувань, із них – 19 іноземних. Повний обсяг дисертації становить 448 сторінок (із них 390 сторінок основного тексту). Робота містить 10 таблиць, 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ У ФІЛОСОФІЇ, ЛІНГВІСТИЦІ Й ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

1.1. Змістові характеристики поняття «текст» у філософській герменевтиці

Оновлення змісту сучасної української освіти, вищої зокрема, в умовах соціально-економічних, інформаційно-комунікаційних та технологічних перетворень, надання закладам вищої освіти прав автономних суб'єктів діяльності; динамічного розвитку, інтеграції антропоорієнтованих наукових знань, зміщення акцентів у підготовці майбутніх учителів-словесників на прикладні аспекти зумовлюють переосмислення й розроблення раціональних орієнтирів у навчанні лінгвістики тексту в педагогічних вишах.

Вивчення спеціальної літератури й розроблення поняттєво-термінологічного апарату є складником теоретичного осмислення будь-якої проблеми, передумовою розуміння сутності базових понять дослідження. Термінологічна точність понять, обґрунтованих у дослідженні, унеможлиблює багатозначне їх тлумачення, натомість дає змогу чітко й конкретно визначити мету, завдання, предмет, об'єкт, забезпечує логіку й повноту викладу, сприяє правильному окресленню стратегій дослідницького пошуку, уточненню й обґрунтуванню базових дефініцій, які за період свого функціонування в науці зазнавали значних переосмислень і трансформацій, а відтак і неоднозначних тлумачень.

Лінгвістика тексту як галузь мовознавчої науки та як навчальна дисципліна має безпосереднє відношення до філософії, психолінгвістики, стилістики, лінгвопрагматики, теорії літератури і виокремилася як галузь лінгвістики в II половині XX ст., хоча витоки її сягають ще доби Стародавньої Греції й Риму, коли спершу розглядалася як мистецтво тлумачення стародавніх текстів, пізніше – в Александрійській та Антиохійській школах, –

як учення про розуміння будь-яких текстів, тривалий час – як філософське вчення, що пізніше отримало назву герменевтика. Витоками герменевтики, як зазначає О. Селіванова, є давньогрецькі філософія і філологія як мистецтво розуміння висловлень жерців й оракулів. Основними напрямками античної герменевтики були контекстуально-історичне вивчення текстів на підставі контексту епохи, антропоцентрично-адресатний підхід до тлумачення тексту, аналіз однозначності й багатозначності слова в мові й тексті, розроблення граматики тексту (Аполлоній Дискол), зокрема, зв'язків різних акциденцій (частин мови), анафоричних елементів тексту, унормування літературної мови на підставі алегорії й аналогії, розгляд аномалії як принципу мовного розвитку [375, с. 525]. Аналіз спеціальної літератури дає змогу констатувати, що герменевтичні розвідки часів античності, орієнтовані на діалогічні відношення суб'єкта пізнання й тексту як об'єкта пізнання, вплинули на становлення антропоцентричного підходу до текстового аналізу, а також культурологічного напрямку в текстології. Тлумачення змісту тексту та спостереження над текстом знаходимо в працях дослідників проблеми Стародавнього Сходу та у староіндійських учених, які в аспекті філософії детально вивчали лінгвістику й поетику. Цікавилися лінгвістичними особливостями тексту й учені Середньовіччя, зокрема Тома Аквінський [375, с. 266]. У Середні віки філософи приділяли значну увагу герменевтиці, оскільки мали на меті розкрити духовну глибину релігійних текстів, уникнувши двозначностей у поясненнях. У працях біблійного герменевта св. Августина обґрунтовано актуальні й донині положення про власне й переносне значення слів, тропи, про розуміння й пояснення (пояснюючи, розумію) на основі контекстуальної інтерпретації, про божественну натхненність тексту й читача як домірність творчих потенціалів автора й адресата, що пізніше знайшло своє продовження у Ф. Шлейєрмахера, як конгеніальність і т. ін. [375, с. 526].

Вагомим здобутком герменевтики в добу протестантизму було розв'язання проблеми однозначності й багатозначності шляхом введення поняття «контексту», що забезпечує багатозначність однозначного слова,

породжуючи смисл, на відміну від значення, тобто герменевтичний аналіз тексту розглядався як рух: від знака – до значення; далі – до смислу в контексті, тобто від частини до цілого; далі – від цілого контексту – до смислу, значення, знака як частини цілого. Герменевтичний аналіз тексту дав поштовх дослідникам до введення принципу герменевтичного кола. Пізніше німецький дослідник Х. Рейхенбах, як стверджує О. Селіванова, розробив концепцію дискретності дискурсу й потрійності текстового часу, підвалинами для якої стало положення про ускладнення розуміння тексту залежно від часової віддаленості автора й інтерпретатора [375, с. 526].

Пожвавлення уваги до спадщини античності і потреба в її інтерпретації та перекладі в епоху Відродження і Просвітництва, як зазначають І. Кочан, О. Селіванова, Ф. Бацевич, дають поштовх до того, що герменевтика набуває особливої ваги, і поступово еволюціонує у два різновиди – теологічну герменевтику і власне філологічну герменевтику.

У філологічній герменевтиці означеного періоду було виокремлено найважливіші принципи, як-от: урахування історичного контексту, цільова установка на духовну згоду та скорочення дистанції між автором і читачем, розрізнення двох типів розуміння (безпосереднього й опосередкованого), розмежування розуміння й подальшої інтерпретації та постулювання логічних і психологічних засад герменевтики (Ф. Аст, Ф. Бекон, І. Хладеніус). У розвідках дослідників проблеми зазначено, що статус наукового поняття слово «текст» отримало лише у XVIII столітті в аспекті досліджень представників філософської герменевтики, з праць яких довідуємося, воно походить з латинської мови (*textus*), яке первісно позначало «плетіння», «тканину». Згодом, у добу античності, римські ритори й граматисти почали вживати його в переносному значенні – «стиль». У контекстах, що за структурою були більші, ніж одне речення, вживали *logos*, *lingua* та ін.

Сучасник і співвітчизник Ф. Шлейєрмахера В. фон Гумбольдт [92] став засновником лінгвістичної герменевтики. Його ідеї: діяльності розуміння як роботи духу в мові, важливості мови та її внутрішньої форми, яка пов'язує

звук та ідею, науковці визнають як винятково продуктивні для розуміння текстів.

Суголосні ідеї обох науковців використав О. Потебня у сформульованому законі: «Слухач може набагато краще за мовця розуміти, що скрито за словом, і читач може краще, ніж сам поет, осягати ідею його твору» [345, с. 112].

Поступальний розвиток герменевтики у ХІХ ст., зокрема, у працях німецького філософа Ф. Шлейєрмахера, сприяє виокремленню її як методології наукового пізнання: розуміння було введено до категорії системи філософії й розглядалося як діалогічний процес автора з читачем, читача з текстом, тексту з мовним матеріалом та історією авторської епохи. Ф. Шлейєрмахер поєднав мовне й психологічне «взаємобуття» розуміння як об'єктивне й суб'єктивне, спираючись на предметно-змістове й індивідуально-особистісне створення тексту [455].

Вчення Ф. Шлейєрмахера про чотири способи розуміння дістало своє продовження у працях Ю. Лотмана та М. Бахтіна (положення про подвійність текстового змісту для автора й читача та варіативність інтерпретації тексту).

Перенесення ідей герменевтики до філософсько-методологічного контексту здійснили в кінці ХІХ ст. – початку ХХ ст. послідовники Ф. Шлейєрмахера – Е. Гуссерль, В. Дільтей, М. Гайдеггер, Г. Гадамер, Е. Бетті та Ф. Ніцше з огляду на те, що виявили в герменевтичній теорії статус універсальної методології, зорієнтованої на розгляд категорії розуміння як моменту буття людини, а мови як «оселі цього буття» [66].

Спроба проаналізувати історичну динаміку тексту шляхом його уведення в широкий когнітивний контекст стала одним із головних здобутків філософії мови, металінгвістики, семіотики лише у ХХ столітті.

Аналіз спеціальних джерел у ретроспективі переконує, що з появою герменевтичних контекстів у сучасній філософській науці активного розвитку набув такий напрям, як філософська герменевтика (з давньогрецької мови перекладається як *роз'яснення, тлумачення*).

Сьогодні герменевтика набула статусу окремої гуманітарної галузі, яка вивчає тлумачення глибинного змісту тексту та перекладу шляхом досліджень структури й семіотичної природи мови, аналізу історичних, філософських, релігійних й інших даних, пов'язаних із конкретним літературним твором, яка ґрунтується на положенні про розуміння тексту як багатоаспектного процесу, що забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної в багатовекторну діалогічність із мовою, культурою й залучає до інтерпретації тексту і сам цілісний текст, а також особистість інтерпретатора й культурну традицію» [115, с. 35]. У філософії пояснюється це тим, що труднощі пошуку істинного сенсу людського буття та шляхи вирішення протиріч сучасного світу дослідники замінили пошуком інтерпретацій з активним використанням конвенціоністської семантики. В. Кузнєцов «*інтерпретацію*» характеризує одвічним моментом, формою та способом функціонування філософських знань. Нове філософське значення, як зазначає дослідник, завжди є результатом інтерпретації [196, с. 74].

У результаті вивчення спеціальної літератури з'ясовано, що єдиного визначення поняття «текст» у філософії не існує й до сьогодні. Спочатку текст ототожнювали із значенням слова, пізніше – із мовою, потім – зі штучною універсальністю знакової системи, що зумовлено появою філософських напрямів (герменевтика, структуралізм), які спочатку характеризували текст досить однобічно – лише через певний його втілений варіант, пізніше почали розглядати його як багатоаспектне явище усіх галузей науки.

Проблема тлумачення тексту з герменевтичних позицій частково вивчалася Л. Єльмслєвим, Ф. де Соссюром, П. Хартманом, Р. Якобсоном та ін. В аспекті дослідження «філософії тексту» варто відзначити роботи В. Руднева, Г. Косикова, М. Фуко, Е. Бенвеніста, Р. Барта, М. Бахтіна, Ю. Крістевої, у працях яких визначено основні ознаки тексту, дискурсу і твору, їхні спільні й відмінні риси.

Феномен тексту і пов'язане з ним коло питань досить широко проаналізовані й в українській філософській літературі. Зазвичай цей аналіз

зосереджувався на проблемах розуміння, інтерпретації, смислоутворення та функціонування в соціокультурному контексті (С. Васильєв, В. Горський [51]). Однією з ключових ідей розуміння тексту як особливої смислової домінанти завжди була думка про те, що текст має синтагматичну побудову і є матеріалізацією певного фрагмента свідомості. Об'єктивність та однозначність наукового чи філософського тексту досягались завдяки використанню понять у директивному предметно-логічному значенні, тому проблема полісемантичності зазвичай ігнорувалася. Водночас текст традиційно розглядався у філософії як складник цілісної системи: мова–текст–культура (В. Іванов [148]), а також як елемент логіко-лінгвістичного (Р. Павільоніс, О. Поперечна, М. Попович) та семіотичного підходів (Ю. Лотман [221]). Загалом у філософії текст розглядають як проблему середовища, у якому відбувається формування наукових понять і теорій. У царині філософських досліджень текст характеризують як первинне явище усього гуманітарно-філософського мислення (Г. Стояцька [411]).

В аспекті текстової діяльності перетинаються інтереси багатьох природничих і гуманітарних наук, які спираються на специфіку конкретної науки та «... жанрові особливості тих текстів, з якими мають справу» [51 с. 53], намагаються визначити сутнісні текстові характеристики. Текст є основою всього гуманітарно-філософського мислення і «... тією безпосередньою дійсністю, з якої виходить і це мислення, і корпус усіх гуманітарних дисциплін» [411, с. 52].

Філософська наука другої половини XX століття започаткувала дослідження тексту як проблеми середовища, яке є творцем наукових понять і теорій. В історії філософії текст розглядають як «уречевлення мови, когерентну послідовність мовних одиниць, що мають спільну сферу застосування» [411, с. 53]. В. Подорога характеризує це поняття як результат, а не як процес чи подію [337, с. 5]. С. Васильєв зазначає, що «...текст є найбільш звичним феноменом людської життєдіяльності, можливо саме тому

виникає уявлення, що він є чимось само собою зрозумілим, цілком безпроблемним» [51, с. 53].

У класичному розумінні текст є феноменом, орієнтованим на сприймання закладеного в ньому змісту. Водночас зміст тексту не лежить на поверхні – це твір, зрозумілий не кожному, і його сенс не можна передати іншим людям у готовому вигляді (предмети, знаки, тексти, символи є лише засобами транслявання сенсу) [115, с. 35]. «Повнота й завершеність тексту як цілого породжує розуміння його не тільки як репрезентанта легітимних образів, а і як носія певної ієрархічної впорядкованості» [411].

На думку сучасних філософів, поняття «текст» є досить абстрактним, у ньому прихована значна кількість конкретних явищ, що «піддають сумніву необхідність ототожнювати ці явища актом підведення їх під одне поняття» [51, с. 53]. Пошук інваріанта веде до герменевтики – філософського методу аналізу тексту; мистецтва розуміння і тлумачення текстів, практичного застосування значення тексту до життя сучасного читача і слухача; теорії «операцій розуміння в їх співвідношенні з інтерпретацією» [361]. Німецький філософ Г. Гадамер трактує герменевтику не тільки як метод гуманітарних наук, а як вчення про буття, якому надав універсального значення, відтак проблема розуміння стала пріоритетною у філософії. Г. Гадамер стверджує, що об'єктом розуміння у філософській герменевтиці виступає не втілена в тексті суб'єктивність, а незалежний від чийхось суб'єктивних намірів смисловий зміст. Останнє він іменує «наочністю», або «речовинністю» тексту. Інтерпретаційна активність повинна бути спрямована передусім на той «предмет», про який ідеться в тексті [66, с. 175].

Як пріоритетну в герменевтиці розглядають і проблему розуміння, витлумачення, інтерпретації тексту. Як вважав Ф. Шлейермахер, основним у герменевтиці є розуміння не наочного «вмісту», вираженого в думці, а мислячих індивідів, що створили той чи той текст [455, с. 56]. Дослідник стверджував, що головна мета – зрозуміти автора тексту.

У розумінні тексту виокремлював об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Вираженням об'єктивного аспекту розуміння вважав граматичну інтерпретацію, суб'єктивного – психологічну. Німецький філософ надавав особливої ваги з'ясуванню характеру та психології автора тексту. Він сформулював основну мету методу герменевтики: «Зрозуміти автора і його працю краще, ніж він сам її розумів» [455, с. 57].

Філософ В. Дільтей теж зробив значний унесок у розвиток філософської герменевтики, схарактеризувавши текст як культурно-історичне явище і розробив власну концепцію його розуміння [429].

На сучасному етапі розвитку герменевтики поняття «текст» розглядають досить широко: від писемної форми в межах природної мови до запису тексту в будь-якій знаковій системі; від форми живого висловлення до вираження почуттів і емоцій, відображених у формі вигуків.

У герменевтиці будь-який текст охарактеризовано як багат шаровий витвір, а в процесі розуміння та інтерпретації важливою ознакою визначено його розгортання у часі. Як слушно зазначає В. Васильєва, зрозуміти текст – це означає зробити його своїм «власним», присвоїти собі його авторство, створити власний текст. Але як зробити, запитує дослідниця, якщо не тільки мова тексту, а й реалії, якими оперує автор, є чужими? З чого почати інтерпретатору створення власного тексту? [51]. Тож, предметом герменевтики є феномени розуміння, що лежать в основі духовно-практичних ситуацій особистості, яка живе в суспільстві.

У ХХ ст. значну увагу цій проблемі приділяв М. Хайдеггер. Учений-філософ по-новому поставив проблему герменевтики. Вона для нього – феноменологія людського буття. Герменевтика виявляє умови, завдяки яким людське буття може бути тим, чим воно є [434, с. 223]. У герменевтиці «текст» – це певне письмове джерело (письмова фіксація звукової мови, якій властиві смисл, значення, цінність), первинна даність (реальність) і початкова точка всякої гуманітарної дисципліни; у феноменології – це зміст і сама структура свідомості, фундаментальна освіта, що дозволяє мислити про

об'єкти, які потрапляють у центр дослідження. Поняття «текст» є об'єднувальним явищем для феноменології і герменевтики [90, с. 123].

Феноменологічна герменевтика зосередила увагу на проблемі пошуку авторського задуму і, по суті, трактувала текст як твір. Текст і твір репрезентують два аспекти знакової реальності (наратива), залежної від напряду розвитку герменевтики. Коли розуміння спрямоване на твір, то погляд дослідника фокусується на авторській ідеї, основній «думці» художнього твору. Коли ж воно спрямоване на текст, відбувається децентрація точки зору автора і текст стає відкритим дискурсивним полем діяльності. Проте, варто зазначити, що не існує Тексту без Твору і Твору без Тексту [455].

З позиції герменевтики текст має такі ознаки:

1. *Структурність* (структура тексту щоразу може бути організована різними способами).

2. *Нелінійність* (усі елементи тексту представлені не в лінійній послідовності, а як система усіх можливих переходів і зв'язків між ними. У такому випадку матеріал можна читати в будь-якій послідовності, утворюючи різні лінійні тексти (принцип гіпертексту)).

3. *Розуміння* (читач сприймає лише частину змісту авторського тексту, адже рівень його сприймання обмежений соціально-історичним контекстом, освітою, епохою, культурою, віком тощо). «Частина змісту тексту завжди вислизає від розуміння» [361].

4. *Змістовність* (текст здатний нагромаджувати зміст, тобто за таких умов реципієнт розуміє більше, ніж було закладено автором).

У герменевтиці текстом вважають не тільки рукописні твори авторів, а й твори мистецтва, історичні події та інші об'єкти, що «піддаються» розумінню. Процес розуміння схарактеризовано як рух «герменевтичним колом», тобто, з одного боку, текст розглядають як продукт певної епохи, літературного жанру, з іншого, – він є духовним життям автора, яке є невід'ємною частиною певної історичної епохи. Репрезентація тексту у двох зазначених аспектах, перехід від загального до конкретного та навпаки і є рухом «герменевтичним колом». Це

правило було вироблено античною риторикою, а герменевтика Нового часу репрезентувала його на мистецтво розуміння. Риторично-герменевтичне правило – «частини стають зрозумілими завдяки цілому, а ціле – виходячи з частин» – до внутрішнього світу «Я», – вперше було застосовано Ф. Шлейєрмахером [455].

Подібно до «герменевтичного кола» текст досліджують як об'єкт так званого «герменевтичного трикутника». Як зазначає В. Касьян, «у «герменевтичному трикутнику» у функції об'єкта (о) виступає текст або мова, перший суб'єкт (1с) – автор цього тексту, другий суб'єкт (2с) – автор-інтерпретатор. Відповідно до наведеного зв'язку основне питання філософії набуває такого вигляду: що первинне – текст чи його значення у свідомості суб'єкта? Другий суб'єкт (2с) у такій герменевтичній ситуації виступає на перший план як джерело смислу» [163, с. 214]. На думку вченого, під змістом тексту варто розуміти той сенс, який заклав у нього автор, а під значенням – значення тексту як для автора, так і для сучасного читача.

Поняття «герменевтичного трикутника» було введено італійським філософом Е. Бетті, який запропонував низку процедур і правил витлумачення текстів. Кожний автор, на його думку, повинен шанобливо ставитись до змісту текстового простору, не порушувати іманентне інформаційне поле і не привносити до нього певний смисл іззовні; під час реконструкції тексту інтерпретатору варто зважати на цілісність його іманентних зв'язків (не варто текст тлумачити у відриві від контексту); реконструйований інтерпретатором текст не може не піддаватись неминучій суб'єктивізації; інтерпретатор, щоб відтворити смисл тексту, повинен заздалегідь володіти здатністю його розуміння [429].

У сучасній герменевтиці текст розуміють як багатоаспектний процес, що забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної в багатовекторну діалогічність із мовою, культурою тощо. Прикметно, що в герменевтиці тексту залучено до його інтерпретації і цілісний текст, і особистість інтерпретатора, і культурну традицію [115, с. 35].

Отже, з погляду філософської герменевтики текстом є фактично все, що існує у світі. Його розуміють як «об'єктивну, реальну самостійність» стосовно будь-якого суб'єкта, включаючи автора та інтерпретатора. Глибина і повнота розуміння тексту безпосередньо пов'язана із входженням його в герменевтичне коло, яке є основним принципом розуміння тексту заснованим на взаємозв'язку частин і цілого. Розуміння цілого інтерпретовано як розуміння окремих частин, а розуміння частин – як розуміння цілого. Текст є частиною всієї творчості автора, що насамперед є складником певного жанру або літератури загалом, а також – частиною духовного життя і біографії автора. Вивчення проблем, пов'язаних із текстом, має виняткове значення для розвитку методології філософії мови, філософії культури, текстознавства, лінгвопрагматики, психолінгвістики й лінгводидактики.

1.2. Характеристика змістового наповнення поняття «текст» у лінгвістичній парадигмі

Лінгвістичну природу тексту досліджували як українські, так і зарубіжні вчені, зокрема: І. Арнольд, Н. Арутюнова, Ш. Баллі, Ф. Бацевич, М. Бахтін, Е. Бенвеніст, А. Вежбицька, Т. Воропай, О. Галапчук, Т. ван Дейк, Г. Жуковець, Р. Крейд, І. Ільїн, С. Коновець, М. Миронова, Н. Непийвода, О. Онуфрієнко, О. Падучева, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, В. Русанівський, Ш. Сафаров, Т. Скуратовська, І. Соболева, М. Феллер, О. Фоменко, В. Шинкарук, І. Штерн, Г. Яворська та ін. На визначення тексту та характеристику його ознак натрапляємо в лінгвістичних розвідках І. Гальперіна, Т. Єщенко, А. Загнітка, І. Ковалика, І. Кочан, Л. Лосевої, Л. Мацько, О. Москальської, Т. Ніколаєвої, В. Одинцова, О. Селіванової, З. Тураєвої та ін. Увага дослідників до цього феномену завжди була спрямована на виявлення в ньому основних онтологічних (буттєвих) і функціональних (рольових) ознак, що дало змогу дослідникам точніше сформулювати семантичне наповнення поняття «текст».

Опрацювання і синтез змісту спеціальних джерел в аспекті обраної проблеми засвідчує, що у наукових розвідках сучасних дослідників досить часто потлумачено термін «текст», щоправда, саме поняття «тексту» недостатньо чітко окреслено в сучасній лінгвістичній та лінгводидактичній науках. Єдиного його тлумачення до сьогодні не існує. У лінгвістичних дослідженнях текст визначають, зокрема: як максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; одиницю, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, створене для передавання та збереження інформації; суму, сукупність або множину фраз; структурну і смислову єдність [184, с. 31]; серединний елемент схеми комунікативного акту, яку спрощено можна уявити у вигляді трьохелементної структури: автор – текст – читач [203, с. 9]; писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах, які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень [167, с. 7]. Лінгвістика досліджує текст як реально висловлене (написане) речення або сукупність речень, які можуть слугувати матеріалом для спостереження фактів даної мови [13, с. 49].

Різноманітність підходів до тлумачення досліджуваного поняття зумовлена багатьма причинами. На думку О. Селіванової, основними з них є: абсолютизація структурної організації тексту та граматичних засобів зв'язності; формально-структурна, жанрово-стилістична різноплановість текстів і специфіка способу їх репрезентації; багатоплановість підходів до лінгвістичного вивчення тексту (онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, прагматичний, комунікативний, модальний, структурний, номінативний, когнітивний, соціально-історичний); звуження функції тексту до рівня складника комунікативного процесу, посередника, засобу, процесу й мети комунікації; абсолютизація у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту [375, с. 491–492].

Перегукування суголосних думок про причини розбіжностей у тлумаченні сутності поняття «текст» лінгвістами знаходимо і в праці

сучасного німецького дослідника проблеми М. Клемма, який у результаті аналізу наукових розвідок подає такий перелік формулювань прикметних ознак до термінологічного поняття «текст»: первісний мовний знак; базова одиниця вживання мови; лінійна послідовність знаків; надрівнева одиниця мови; власне мовна одиниця, втілена в писемній формі; окремішня одиниця мови; семантична єдність; завершена тематична єдність; ланцюжок знаків, які визначають за посередництвом контексту; мовне утворення та середовище повідомлення; фрагмент соціального дискурсу; структура знання і когнітивний (мисленнєвий) конструкт; середовище формування знань; сукупність знаків, що сприймає адресат; реалізація критеріїв текстуальності; абстрактний теоретичний конструкт; протиставлений дискурсу як живому спілкуванню; структурно-функціональна єдність; ціле, вище за суму його частин і складників; комплексний мовний знак; надмовний комплекс знаків; середовище комунікацій; мовна і комунікативна діяльність [484, с. 13–26].

Принагідно зауважимо, що у дослідженні лексико-граматичної організації тексту лінгвістична наука послуговується досягненнями філософії, герменевтики, психології, психолінгвістики, соціолінгвістики, комунікативної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, комп'ютерної лінгвістики, стилістики, семіотики, риторики, лінгводидактики, журналістики, феноменології тощо.

Аналіз лінгвістичних джерел переконує, що тривалий час найвищою одиницею мови й мовлення вважалося речення (синтаксема). З середини ХХ століття у зв'язку з виникненням нової галузі мовознавчої науки – лінгвістики тексту, увагу науковців усе більше привертає зв'язний текст як цілісне утворення, єдність змісту й форми.

Спочатку текст визначали як певну послідовність речень (Р. Харвег [432]), упорядковану послідовність морфем (А. Белл [471]); когерентну послідовність речень (К. Брінкер [472]); мовленнєвий акт (Е. Косеріу [181]); синтаксичну протяжність і залежність (К. Кларк [476]); складне лінгвістичне утворення, що інтегрує в собі образ позамовної дійсності (Л. Мурзин [257]); гіперсинтаксис; макросинтаксис (Т. ван Дейк [95]).

Важко не погодитися з твердженням Ю. Лотмана, що текст – «це, безперечно, один із найуживаніших термінів у науках гуманітарного циклу. Розвиток науки в певні моменти «викидає» на поверхню такі слова; лавиноподібне зростання їх частотності в наукових текстах супроводжується втратою необхідної однозначності. Вони не стільки термінологічно точно означають наукове поняття, скільки сигналізують про актуальність проблеми... Історія таких слів могла б скласти своєрідний індекс наукової динаміки» [9, с. 430].

Текст як мовознавчий феномен розглянуто у працях І. Гальперіна. Вчений уважав, що він є це витвором мовленнєвого процесу, який характеризується завершеністю, є об'єктивованим у вигляді письмового документа, літературно опрацьованим відповідно до типу документа; витвором, який складається із заголовка і низки особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову [69, с. 61]. Щоправда, це визначення стосується лише письмових текстів художнього стилю.

Вагомим здобутком у царині дослідження тексту стали праці Д. Баранника, М. Бахтіна, І. Гальперіна, Т. Дридзе, В. Дроздовського, Л. Лосєвої, В. Лукіна, В. Мельничайка, Л. Мацько, А. Михальської, М. Пентилюк, О. Селіванової, М. Шанського та ін. У лінгвістиці дослідники тлумачать поняття «текст» теж багатоспектно, зокрема, як:

- основну одиницю семантики (К. Серажим [384, с. 217]);
- функційно завершене мовленнєве ціле (О. О. Леонтьєв [209, с. 78]);
- писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближній перспективі смисловими зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною темою і сюжетною заданістю» (Л. Мацько [239, с. 144]);
- будь-яка послідовність слів (знаків), зведена за правилами цієї системи мови (К. Серажим [384, с. 129]);

- об'єднана за змістом послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність та цілісність (Н. Валгіна [49, с. 84]);

- середній елемент схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) → текст → читач (адресат) (А. Загнітко [124, с. 30]);

- витвір мовленнєвого процесу, що відзначається завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно опрацьований відповідно до цього типу документа; витвір, який містить заголовок і ряд особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову (І. Гальперін [69, с. 75]).

Домінувальною ознакою тексту є різні його характеристики: змістові, комунікативні, гносеологічні та ін.

У «Словнику української мови» в 11 томах поняття «текст» витлумачено як:

- 1) відтворена письмово або в друкованому вигляді авторська праця, документ, пам'ятка тощо;

- 2) зміст певного словесного твору;

- 3) основна частина друкарського набору без коментарів, виносок, приміток, малюнків і т. ін.;

- 4) літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо;

- 5) друкований шрифт, розміром близько 8 мм. [401, с. 57].

В Енциклопедії «Українська мова» текст визначено як писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю [112, с. 704].

В інших працях увагу акцентовано не на формі мовлення, а передусім на структурно-семантичних ознаках. Так, за комунікативного підходу текст

розглядається як мовний феномен, що перетворюється у принципово нове ціле внаслідок з'єднання окремих членів мовної структури; це деяка система комунікативних елементів (зв'язна і повна послідовність знаків або образів), функціонально об'єднаних у єдину замкнену ієрархічну семантико-смыслову структуру загальною концепцією чи задумом [148, с. 75].

В. Одинцов наголошує на тому, що текстом є «...певна з функціонально-смыслового погляду упорядкована група речень або їх аналогів, які являють собою завдяки семантичним і функціональним взаємовідношенням елементів завершену смыслову єдність» [296, с. 47]. Т. Симоненко зазначає, що текстом є висловлення, яке є сукупністю речень та має змістову і структурну завершеність. Незважаючи на те, що загальновизначеними є такі ознаки тексту, як цілісність, зв'язність, структурна організація й завершеність, варто назвати ті причини, що зумовлюють відсутність єдиного визначення тексту [389, с. 45].

Опрацювання лінгвістичної літератури дало змогу з'ясувати причини різновекторного потрактування досліджуваного поняття. Так, О. Селіванова пояснює, що відсутність єдиного тлумачення поняття «текст» у мовознавстві зумовлено абсолютизацією його структурної організації та граматичних засобів зв'язності; формально-структурною, жанрово-стилістичною різноплановістю текстів і специфікою способу їх репрезентації; багатоплановістю підходів до лінгвістичного вивчення тексту (онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, прагматичний, комунікативний, модальний, структурний, номінативний, когнітивний, соціально-історичний); звуженням функції тексту до рівня складника комунікативного процесу, посередника, засобу, процесу й мети комунікації; абсолютизацією у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту (наприклад, зв'язності) [375, с. 492–493].

Найбільш повне визначення тексту, на нашу думку, належить лінгвісту й лексикографу І. Гальперіну, який тлумачить «текст» як витвір мовленнєвотворчого процесу, що відзначається завершеністю, оформлений у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу

цього документа, твір, що складається з назви (заголовка) й низки особливих одиниць (надфразних єдностей, або складних синтаксичних цілих), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, та має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову [69, с. 79].

Напрямок лінгвістичних досліджень, об'єктом яких є правила побудови зв'язного тексту і його смислові категорії, що виражаються за цими правилами, називається лінгвістикою тексту, яку почасти називають теорією тексту.

На сучасному етапі розвитку лінгвістика тексту інтегрує досягнення нових теорій і галузей знань, орієнтованих на мовлення, акт комунікації. Це наука, що вивчає сутність і організацію передумов та умов людської комунікації [257, с. 10]. Як акцентує Ф. Бацевич, «на сучасному етапі розвитку мовознавства лінгвістику тексту визнають однією з провідних лінгвістичних дисциплін із суттєво напрацьованим предметним полем, поняттєвою організацією та методологічним інструментарієм» [25, с. 11]. «Текст» дослідник тлумачить як матеріально виражене повідомлення або складний синтез повідомлень, які характеризуються незмінними критеріями інтенціональності, інформативності, комунікативності, а також ознаками цілісності, зв'язності (когезії та когерентності), впорядкованості та членованості внутрішньої організації, автономності, відносної завершеності та прийнятності з різною мірою їхнього формально-структурного та функціонально-комунікативного втілення [25, с. 55]. Вочевидь, текст у своєму функціонуванні перетворився, як стверджує Ф. Бацевич, на складну комунікативну структуру, за допомогою якої здійснюють комунікацію автор і адресат, ураховується ситуація [25].

У зв'язку з потребою виявлення сутнісних ознак тексту виникає необхідність, як зазначає Ф. Бацевич, розмежувати поняття «*критерії (виділення) тексту*» й «*ознаки тексту*». Дослідник «*критерії тексту*» (або «*критерії текстуальності*») тлумачить як риси, що відмежовують текст і «нетекст»; «*ознаки тексту*» як найзагальніші властивості усіх «власне» текстів, які можуть варіюватися у межах різних їх типів. Найвагомими з-

поміж ознак текстів науковець виокремив: цілісність, упорядкованість, зв'язність, членованість, автономність, відносну завершеність, прийнятність, інтертекстуальність. Усі вони можуть виявлятися в текстах різних типів по-різному [25, с. 42]. Визначення тексту з позиції критерію комунікативності було запропоноване Ф. Бацевичем шляхом урахування функції тексту як результату спілкування (інтерації та трансакції), його структурно-мовного складника й одночасно кінцевої реалізації; це структура, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення [25, с. 122]. Із визначення зрозуміло, що текст постає як проміжний компонент процесу комунікації, одиниця дискурсу, предметно-знаковий стан системи комунікації.

Основними критеріями текстуальності Ф. Бацевич визначає *матеріальне втілення, інтенційність, інформативність та комунікативність*, які тісно пов'язані між собою й утворюють синтетичну єдність:

- *матеріальне втілення (вираженість)* – це критерій, що виявляє наявність у тексті обов'язкової матеріальної форми втілення. Однак людина може спілкуватися сама з собою; людське єго перебуває у постійному діалозі з alter ego; розрив цих зв'язків призводить до серйозних психічних проблем. Безперечно, цей тип комунікативної взаємодії має матеріальні форми втілення, недоступні для інших спостерігачів у прямій формі, що можуть виявлятися у нелінгвальних і паралінгвальних формах з обов'язковою умовою «утілеснення»;

- *інтенційність* – це умисне створення тексту з певною комунікативною метою, наміром. Побудова тексту, формування його структури здійснюється під впливом авторської інтенції;

- *інформативність* тексту – його змістове наповнення. Умисно створене та комусь адресоване послання завжди дещо інформативне, навіть тоді, коли закладена в ньому інформація найпростіша і сигналізує лише про наявність того, хто її творить. На противагу тлу, «нетексту», про текст можна говорити лише у випадках наявності наміру (інтенції), мети його творця та

інформативного наповнення. Так, мовлення уві сні, марення текстами вважати не можна, оскільки у них відсутня інтенціональність, скерованість на адресата;

- **комунікативність** – це критерій текстуальності, що синтезує в собі розглянуті вище критерії; у найзагальнішому вигляді відображає визначеність повідомлення його функціонуванням в актах спілкування. Це здатність тексту втілювати інтенцію, мету автора, реалізувати своє призначення, функції, які на нього покладаються. Інакше кажучи, текст передбачає наявність інтенціонально скерованих адресанта й адресата, які обмінюються інформативно наповненими текстами [25, с. 42–44].

Щоправда, не можемо беззаперечно погодитись із твердженням Ф. Бацевича про недоцільне вживання в навчальній та методичній літературі слова «текст» у такому контексті: «Ускладнює ситуацію часте нетермінологічне застосування слова «текст» у методиці викладання мови, приміром *текст вправи*, а також в інших сферах, де йдеться про рух інформації та її носіїв, наприклад, *текст до кадрів фільму*, *текст партитури опери*, *текст рухомої стрічки реклами* і под.» [25, с. 42], адже в сучасній освітній практиці лексема «текст» активно функціонує як винятково важлива одиниця дидактики, використовувана в умовах реалізації текстоцентричного підходу до навчання мови.

Нині лінгвістика тексту досліджує широке коло питань:

- виокремлення одиниць і структур на рівні тексту;
- виявлення закономірностей побудови текстів;
- проблеми реферування текстів і запису їх семантики;
- породження та сприймання тексту, його інтерпретації тощо;
- різноманітні дослідницькі підходи до вирішення цих проблем.

Лінгвістика тексту безпосередньо пов'язана з комунікативною лінгвістикою – напрямом сучасного мовознавства, що вивчає мовне спілкування, яке складається з таких компонентів, як мовець, адресат, повідомлення, контекст, специфіка контакту та засоби повідомлення [257, с. 21]. Важливим чинником комунікативної лінгвістики є процес спілкування в

усіх його формах: діалог, полілог і монолог. Розвиток комунікативної лінгвістики розширює уявлення про текст не тільки як про готовий продукт мовлення, а й як елемент дискурсу.

Із комунікативною лінгвістикою досить тісно пов'язана прагматика, яка досліджує комплекс проблем, що стосуються мовця, адресата, їх взаємодії в комунікації, а також ситуації спілкування. Прагматика розглядає мовлення в межах загальної теорії людської діяльності.

Складником прагматики загалом є лінгвістична прагматика (лінгвопрагматика, прагмалінгвістика), яка вивчає соціокультурні, ситуативно-поведінкові, статусні, лінгвокогнітивні чинники комунікативної взаємодії суб'єктів і відношення їх до засобів цієї взаємодії та певної знакової системи, що використовується комунікантами у спілкуванні, щоправда, межі проблемного поля лінгвістичної прагматики постійно уточнюються.

Найсуттєвішим чинником у розширенні лінгвопрагматичної проблематики є врахування всіх складників комунікативного акту. Проблемне поле лінгвістичної прагматики чи не найповніше було окреслено Н. Арутюновою. На її думку, лінгвістична прагматика є міжпредметною сферою досліджень, а також розділом науки про мову, який вивчає функціонування мовних знаків у мовленні, вживання мови мовцями в комунікативних ситуаціях з урахуванням тісної взаємодії комунікантів [11, с. 389].

Розв'язання прагматичних проблем зумовлює осмислення значної кількості лінгвістичних понять, пов'язаних із семантикою, риторикою; окреслення значної кількості категорій сучасної лінгвістики. Дослідницьке поле сучасної лінгвістичної прагматики охоплює всі ті умови, за яких людина використовує мовні засоби в спілкуванні.

Основною одиницею аналізу в прагматиці є текст, оскільки не лише окремі речення, а й структура всієї послідовності речень зв'язного тексту виконує прагматичну функцію. Адресант, виконуючи комунікативне завдання, добирає певні засоби мови й організовує їх таким чином, щоб стало можливим

адекватне його (тексту) декодування. Так, учений-лінгвіст І. Гальперін указує, що «кожен текст є результатом матеріального втілення прагматичної настанови автора» [69, с. 40].

У лінгвопрагматиці параметри тексту віддзеркалюють спектр комунікативних завдань із позиції суб'єкта-мовця, адресата-слухача, ситуації спілкування [114, с. 36].

Аналіз і синтез позицій дослідників дає змогу констатувати, що лінгвістична прагматика відмежовується від широкого розуміння тексту і тлумачить його як механізм спілкування та риторичного структурування у відповідному контексті. Водночас текстотворення можна розглядати і як когнітивний процес, за якого відбувається реалізація свідомості через знання теорії тексту.

Когнітивна лінгвістика розглядає мову у зв'язку з людиною, без якої виникнення й функціонування цієї системи було б неможливим. Головною метою когнітивної лінгвістики є опис і пояснення мовної здатності та знань мови як внутрішньої когнітивної структури та динаміки адресанта / адресата, що розглядається як система перетворення інформації, складається з кінцевого числа самостійних модулів і співвідносить мовну інформацію на різних рівнях [375, с. 106]. Цей напрям прагне розкрити ті когнітивні процеси, на основі яких відбувається продукування, сприймання та інтерпретація тексту. У когнітивній лінгвістиці текст є носієм надособистісного кодифікованого знання, усіх його теоретичних та емпіричних форм. Відтак, когнітивна лінгвістика спрямована на розкриття характеру зв'язків між різними концептуальними системами та процесами сприймання, розуміння, запам'ятовування, продукування і репродукування тексту. А текст у когнітивній лінгвістиці аналізується як засіб отримання, зберігання, перероблення й використання знань, віддзеркалення концептуалізації і категоризації світу та внутрішнього рефлексивного досвіду [114, с. 35].

Поряд із когнітивною лінгвістикою в сучасному мовознавстві продовжують розвиватися й інші напрями дослідження тексту, зокрема

функціональна лінгвістика. Основним принципом функціональної лінгвістики є розуміння мови як цілеспрямованої системи засобів вираження, а функціональний підхід передбачає аналіз функціональної природи мовних одиниць і мови загалом, коли акцент робиться на призначенні мовної одиниці.

Як зауважує Н. Слюсарева, «зростання впливу функціональної лінгвістики цілком закономірне, оскільки вона, займаючись внутрішніми особливостями мови, водночас визнає й враховує семіотичний характер її соціальної природи і її використання з метою спілкування. Функціональна лінгвістика вбирає в себе все краще, що було накопичено в процесі дослідження мови» [402, с. 38].

Лінгвісти розглядають функціональний підхід до явищ мови як інтерпретацію таких рівнів: текст, система, елементи мовної структури. В аспекті дослідження проблем тексту М. Халлідей зауважує, що в центрі цього мовного утворення перебуває граматика і вона дозволяє здійснити процес вербалізації, який лежить в основі інтерпретації значень [481, с. 111].

Німецький лінгвіст К. Бринкер характеризує текст як певну послідовність мовних знаків, об'єднану змістовою цілісністю (когерентністю). Учений зазначає, що кожен текст є не загальним абстрактним поняттям, а реалізацією певного його типу» [472, с. 17]. Тому з-поміж основних завдань функціональної лінгвістики є формування універсальної дефініції типу тексту, визначення усіх його можливих типів та їх класифікація на єдиних засадах.

Головним критерієм для визначення типу тексту є його функція, яка в тексті «виражена певними, умовнодіючими, обов'язково закріпленими в комунікативному середовищі, засобами комунікації» [472, с. 93]. Функції належить першість у розподілі текстів відповідно до мети автора (реципієнта) і вказівки, як має бути сприйняте повідомлення (текст).

З огляду на це можна стверджувати, що функціональна лінгвістика розглядає текст з погляду його функціональної спрямованості, тобто без обмежень, які накладаються на формування тексту ситуацією спілкування.

Комп'ютеризація інформаційної сфери стимулювала розвиток нового напрямку в лінгвістиці – комп'ютерного, у компетенції якого – лінгвістичне забезпечення функціонування інформації в автоматизованих системах різних типів. Комп'ютерна лінгвістика сформувалася в тісній взаємодії із загальною і структурною лінгвістикою, інформатикою і кібернетикою, що позначилося на якісних характеристиках її метамови, яка набула статусу терміносистеми і функціонує в спеціальних текстах.

Основними проблемами дослідження комп'ютерної лінгвістики є моделювання процесу розуміння змісту текстів (переходу від тексту до формалізованого подання його сенсу) і синтезу мовлення (переходу від формалізованого подання сенсу до текстів на природній мові).

Представники комп'ютерної лінгвістики розуміння розглядають не як універсальну категорію, а як визначений конкретним комунікативним завданням процес отримання інформації з тексту. У будь-якому тексті (письмовому чи усному) реалізується система мови, тому його можна розглядати як певне шифрування або код, щоправда, система кодифікації і декодифікації має бути відома всім учасникам комунікативного процесу. З огляду на це у комп'ютерній лінгвістиці текст характеризують як комунікативну подію, яка пов'язана із сучасними інформаційними технологіями і здійснюється за допомогою роботи комп'ютера.

Текст і його простір є також об'єктом вивчення соціолінгвістичних досліджень. Увага соціолінгвістів звернена не на власне мову та її внутрішню будову, а на те, як нею користуються люди, об'єднані в певне суспільство. Крім того, ураховуються всі чинники, які можуть впливати на особливості використання мови: характеристика самих мовців (вік, стать, рівень освіти й культури, вид професії і т.д.), прикметні ознаки конкретного мовленнєвого акту тощо. Тому під час аналізу тексту на соціолінгвістичному рівні прийнято враховувати соціальні чинники, просторово-часові координати, відповідну прагматичну мету та обставини мовної комунікації, оскільки у соціолінгвістиці текст сприймають як фрагмент конкретної соціальної

дійсності з визначеними локально-темпоральними межами, соціальним змістом, ціннісними орієнтаціями, прагматичними настановами та мовно-комунікативною компетенцією представників певної спільноти або сфери суспільної діяльності [114, с. 37].

З позицій структурно-семантичного підходу текст розглядається як завершений продукт творчої діяльності, вивчення якого спрямоване на виявлення його особливостей, а також семантики і граматики. Антропоцентричний підхід передбачає декілька напрямів вивчення тексту, а саме: психолінгвістичний, прагматичний, дериваційний, когнітивний та функціонально-комунікативний.

Психолінгвістичний напрям вивчає процес сприймання і розуміння тексту та вплив його змісту на адресата. Прагматичний напрям розглядає його як складний мовленнєвий процес, дію, що пов'язує автора й читача, когнітивний – аналізує текст з погляду індивідуальної авторської картини світу. Функціонально-комунікативний підхід спрямований на вивчення соціальної спрямованості тексту, ураховуючи при цьому не тільки його лінгвістичну, а й екстралінгвістичну сутність [257, с. 12].

Варто зазначити, що текст принципово відрізняється від літературного твору, «це не естетичний продукт, а знакова діяльність; це не структура, а структуроутворювальний процес; це не пасивний об'єкт, а робота і гра; це не сукупність замкнутих у собі знаків, а наділений змістом, який можна відновити, простір, де окреслені лінії значеннєвих зрушень» [147, с. 5].

Опрацювання лінгвістичних досліджень, присвячених вивченню тексту, показало, що дослідників передусім цікавить художній текст, у той час як науковому приділяється недостатня увага.

Мова наукового тексту залишає широкий аспект для окремого дослідження, оскільки саме слово є тією найменшою структурною ланкою, за допомогою якої автор вербалізує реальність.

Для наукового тексту чистота та виразність мовлення є принциповою і необхідною умовою його адекватного сприймання. Як об'єкт наукового

осмислення він постає в трьох варіантах. «По-перше, він сам виступає як продукт дослідження, тому, що містить ті або ті наукові ідеї, обґрунтування, аргументації, тобто відоме або принципово нове знання. Текст певним чином інституціоналізує наукове знання, закріплює його в науці, забезпечує наукову комунікацію. По-друге, науковий текст виступає як джерело наукової методології і джерело фактологічної інформації, яку одержує і переробляє дослідник. По-третє, він є деяким позитивним або негативним зразком інтелектуального продукту. Добре написаний текст змушує наслідувати, а невдалий призводить до формування в дослідника уявлень про те, як не треба писати. Гарний текст широко цитується, використовується для обґрунтування ідей, а поганий або не помічається науковим співтовариством, або виступає предметом критики» [414, с. 7].

Як зазначає М. Бахтін, науковий текст має нормативно-прагматичні або раціонально-логічні особливості, що об'єднують норми, пов'язані з традиціями наукового викладення, з канонами, яких має дотримуватись автор, щоб залишатись у рамках стилю і мати право очікувати бажаних результатів. Наприклад, типовими ознаками для наукового тексту є логічність, точність, ясність, аргументованість викладення тощо [22, с. 172].

Отже, у результаті аналізу й синтезу лінгвістичних праць з'ясовано, що текст визначено стрижневим складником у процесі комунікації. Як цілісний мовленнєвий твір він оцінюється за сукупністю *критеріїв*, основними складниками яких є: матеріальне втілення, інтенційність, інформативність, комунікативність та *ознак*: зв'язність, цілісність, упорядкованість, зрозумілість, автономність, доступність, прийнятність, а також стилістична нормативність: правильність, точність, чистота та культура мовлення. Характерними елементами тексту є синтаксична єдність, зв'язність структурних одиниць, певна інтонаційно-змістова спільність. У контексті лінгвістичних досліджень текст є продуктом цілеспрямованого мовленнєвого акту, закінченим, об'єднаним спільною метою, змістовим цілим. Це єдність речень, розташованих у певній послідовності й пов'язаних між собою за

змістом, інтонацією, стилем, спрямованістю за допомогою різних мовних можливостей. За прагматичною спрямованістю (знаряддя акту спілкування між адресатом і адресантом із певною метою) текст має свою інформативну наповненість, тобто висвітлює окремий фрагмент мовної картини світу з різним ступенем об'єктивності.

Текст як елементарна (основна) одиниця мовлення – явище не тільки лінгвістичне, а й екстралінгвістичне. У сучасній лінгвістиці (що враховує лінгвістичні аспекти породження і сприймання тексту) він є продуктом, створеним мовною особистістю й адресованим їй. До того ж у тексті реалізується антиномія – системність / індивідуальність, без якої зміст тексту не може бути пізнаним, а отже – буде мертвим. Характеристики тексту, які пов'язані, але безпосередньо не належать до мови, стосуються наукового тексту, що має високий рівень інформативності, внаслідок чого створюється певне напруження в процесі сприймання. У науковому полі лінгвістики досліджуване поняття функціонує як багатогранний феномен, тому не існує єдиного його розуміння і визначення. Більшість учених, оперуючи цим терміном, уникають його формулювання як універсальної мовної одиниці або ж тлумачать текст лише з урахуванням головних ознак, критеріїв, структури, типології, проблем породження і сприймання.

1.3. Функціонування поняття «текст» у науковому полі психолінгвістики

Тексти як самобутні феномени здавна привертали увагу дослідників різних галузей наукового знання. Спочатку це стосувалося сакральних текстів, яким відведено визначальну роль у всіх релігіях. Пізніше об'єктом вивчення стали тексти інших стилів, зокрема юридичні та художні, а з кінця XIX ст. вони – предмет пильної уваги етнологів. Однак текст як структура стає об'єктом активних наукових зацікавлень лише в XIX–XX ст.

Психолінгвісти визначають текст як основний елемент комунікації, спосіб збереження й передавання інформації, форму існування культури, результат певної історичної епохи, відображення життя окремої особистості й суспільства загалом [64; 210].

Психолінгвістичні особливості тексту досліджували як українські науковці, так і зарубіжні, а саме: Н. Акімова, В. Апухтін, В. Белянін, Г. Богін, А. Брудний, С. Васильєв, Л. Виготський, Т. Гарлі, Т. ван Дейк, І. Жинкін, А. Загнітко, І. Зимня, О. Зорькіна, С. Куранова, О. Леонтьєв, А. Михальченко, Л. Мурзін, Ю. Сорокін, А. Штерн та ін.

Логікою нашого дослідження передбачено аналіз змісту поняття «текст» у психолінгвістиці. Із виникненням нової галузі мовознавчої науки – лінгвістики тексту – увагу дослідників усе більше привертає зв'язний текст як цілісне утворення, єдність змісту й форми. Саме текст розглядається як центральна ланка в процесі комунікації, багатогранне й різнопланове явище, якому дослідники почасти надавали різновекторних змістових характеристик. Описуючи змістове наповнення тексту, більшість науковців (І. Ковалик, Л. Лосєва, Л. Мацько, М. Плющ, Г. Солганик) обмежуються розглядом його за такими ознаками, як послідовність, завершеність, лінійність тощо.

У психолінгвістиці (І. Зимня, І. Жинкін, О. Леонтьєв та ін.) характеризують текст як продукт говоріння (письма), що відображає мисленнєву діяльність людини; єдність внутрішньої та зовнішньої форм цілісного утворення, яке складається з мовних, мовленнєвих та інтелектуальних факторів. Відтак текст як продукт інтелектуальної діяльності є складним, неоднорідним і багатоплановим явищем, яке потребує подальшого дослідження [138; 118; 210].

Аналіз сучасних психолінгвістичних розвідок дає змогу стверджувати, що основним завданням у дослідженні є використання очевидних чи прихованих даних, позицій, підходів як психології, так і лінгвістики задля розвитку знань у галузі природи мовлення і мови. Адже мова у мовленні відтворює мислення людини, яке є продуктом її когнітивної здатності та

психіки; психіка, як найскладніша сфера життєдіяльності людини, є об'єктом вивчення психології – однієї з наук про людину [433, с. 4]; психічне життя людини охоплює психічні стани, психічні процеси (емоційно-вольові (почуття, воля), пізнавальні (відчуття, сприймання, мислення, уява, пам'ять, увага)) і психічні властивості (темперамент, здібності, характер).

Якщо лінгвістика визначає текст як «реально висловлене (написане) речення або сукупність речень, які можуть слугувати матеріалом для спостереження фактів цієї мови» [13, с. 49], то в психолінгвістиці його характеризують як «опредмечену форму акту комунікації, мінімально необхідними компонентами якої є предмет комунікації, автор і реципієнт» [10, с. 82].

Текст доцільно розглядати у межах конкретної комунікації, коли його форма і зміст визначаються психолінгвістичними особливостями індивідів – учасників комунікації, тому однією зі стрижневих проблем психолінгвістики є вивчення питання про особливості сприймання і розуміння як окремих повідомлень, так і цілих текстів. Учені одностайні у твердженні про складність та багатоплановість цих процесів, а також тісну взаємодію їх.

Сприймання тексту є психічним процесом відображення людиною предметів і явищ загалом, у сукупності всіх їхніх якостей і властивостей при безпосередньому їх впливі на органи чуття [456, с. 268], що відбувається у взаємозв'язку з такими психічними процесами особистості, як розуміння, мислення, мова, мовлення, почуття, воля та ін. Крім того, мова і мовлення, разом із умінням мислити, відіграють у сприйманні тексту провідну роль. Тому сприймання тексту – це психічний процес відображення людиною змісту висловлення під час безпосереднього впливу на органи чуття.

Як один із пізнавальних процесів сприймання тексту має такі властивості: предметність, вибірковість, цілісність, структурність, константність, апперцепція, осмисленість [456, с. 269]. За даними психології, предметність є набутою властивістю сприймання, що формується в процесі активної взаємодії суб'єкта з об'єктивним світом. Предметність сприймання

виявляється у співвіднесенні відомостей про об'єкти із самими об'єктами як носіями певної інформації. Важливою умовою успішного сприймання будь-якого тексту є його вибірковість. Вибірковість предмета сприймання зумовлюється потребами та інтересами людини, необхідністю в знаннях, професійною спрямованістю тощо. Цілісність сприймання полягає в тому, що образи відображених предметів та явищ постають у свідомості в єдності багатьох якостей і властивостей. Сприймаючи певний об'єкт, ми виокремлюємо деякі його ознаки, аспекти, властивості й водночас об'єднуємо їх у єдине ціле, завдяки чому в нас виникає його цілісний образ. Цілісність тексту полягає у вичерпному викладенні теми, підпорядкованої досягненню поставленої мети. Структурність сприймання тексту виявляється в тому, що, відображаючи предмети та явища цілісно, людина виокремлює в них різні елементи, компоненти, підсистеми тощо. Сприймаючи текст, ми осмислюємо його як єдине ціле, що має свою структуру. Константність сприймання забезпечується досвідом, якого набувають у процесі індивідуального розвитку особистості, і має вагоме практичне значення. Якби сприймання не було константним, то при кожному кроці, повороті, русі, зміні освітлення ми не могли б розпізнавати те, що було відоме раніше. Осмисленість сприймання полягає в тому, що відображені предмети та явища порівнюються з попереднім досвідом людини, відомостями і знаннями, на основі чого формується відповідне ставлення до них. Осмислення сутності та призначення предметів уможливорює цілеспрямоване їх використання, практичну діяльність із ними. Сприймаючи предмет, ми можемо точно назвати його або сказати, що він нам нагадує.

У сприйманні тексту важливу роль відіграє попередній досвід, знання, попередні уявлення особистості, інтереси, ставлення до життя, що є апперцепцією. Чим більше людина обізнана з певним об'єктом, то повнішим, точнішим і змістовнішим є її сприймання цього об'єкта. Зі сприйманням інформації та тексту щільно пов'язаний процес розуміння, який складається з

декодування, перекладу інформації на внутрішню мову, інтерпретації, результативного пояснення, оцінки, пізнання, мисленнєвої діяльності.

Розуміння – це послідовна зміна структури ситуації від одного елемента до іншого; процес перекладу змісту тексту в іншу форму; результат сприймання мовного повідомлення (тексту). У психолінгвістиці розуміння розглядають і як своєрідну інтерпретацію, і як оцінку, і як засіб побудови власних ментальних процесів. Текст зрозумілий тоді, коли може бути висловлений іншими словами. Безперечно, процес розуміння тексту зумовлює формування особистих утворень змісту, емоційної оцінки подій тощо [140; 141].

У психолінгвістиці науковою основою теорій розуміння є герменевтична концепція, яка полягає в тому, що розуміння починається з тлумачення готових думок і сформованих понять, щоб потім підвести їх під суть самих речей. Процес сприймання і розуміння тексту є ієрархічною системою, де в тісній взаємодії виступають низький, сенсорний та вищий смисловий рівні. Ієрархічність осмислення тексту виявляється в поступовому переході від інтерпретації значення окремих слів до розуміння сенсу цілих висловлювань, а потім – до осмислення загальної ідеї тексту [151].

На думку Г. Богіна, текст сам спроможний «керувати процесом розуміння: починаючи з перших осмислених одиниць ділення в індивіда формується установка, яка пов'язана з прогнозуванням подальшого змісту. Розуміння перетворюється на композицію, починаючи від поєднання фоном до взаємозв'язку сюжетних епізодів» [37, с. 25]. Цей процес не є пасивним відтворенням почутого, оскільки мовний вплив стає можливим лише за певної творчої діяльності адресата. Тому сприймання твору – це керований автором процес його продукування адресатом, що включає сенсорні процеси (відчуття), перцепцію (пізнання), рецепцію (розуміння).

Психолінгвісти, досліджуючи механізми, пов'язані з процесами сприймання, розуміння і створення зв'язного тексту, наголошують на

необхідності більш глибокого вивчення психічних процесів і закономірностей, що беруть участь у продукуванні й розумінні тексту [128, с. 154].

З погляду психолінгвістики, текст розглядають в аспекті породження мовлення, його побудови як продукту спілкування й аналізу тих компонентів, що забезпечують цей процес [317, с. 175].

Базовим у психолінгвістиці є мовлення – «реалізація мовленнєвої діяльності, єдиний об'єктивний прояв мови» [59], «мова в конкретному виявленні як засіб спілкування» [113]. І. Зимня визначає мовлення, як своєрідний особливий спосіб формування і формулювання думки засобами мови [138]. У психологічних дослідженнях проблему мовлення розглядають у контексті з мисленням, адже слово виражає узагальнення, оскільки є формою існування поняття й думки.

Результатом розуміння тексту, як стверджує А. Брудний, є формування текстового концепту – редукованої продуктивно-сміслової організації змісту в новому кодуванні як цілісної картини – шляхом усвідомлення авторських і текстових стратегій, послідовної зміни структури ситуації, що відтворюється в свідомості, і процесі переміщення розумового центра ситуації від одного елемента до іншого, створення якоїсь картини загального змісту тексту [45, с. 33]; шляхом «сканування» сприйнятої інформації в пам'яті реципієнта. Дослідник характеризує цей процес на прикладі сприймання інформації реципієнтом, під час читання тексту. А. Брудний представляє розуміння у вигляді інтегрувальної моделі, яка поєднує те, що відбувається в тексті й у свідомості читача [45, с. 162]. Іншу модель сканування сприйнятої інформації описують Л. Мурзін і А. Штерн, виходячи з концепції герменевтичного кола М. Флациуса, тобто сприймання інформації у послідовності: від частини – до цілого й від цілого – до частини, що здійснюється одночасно [257, с. 134].

У концепції О. Залевської запропоновано спіральну модель розуміння тексту [129, с. 246]; дослідницею проблеми сприймання інформації М. Коритною визначено вихрову модель [180, с. 162]. Кожна із пропонованих моделей перегукується із концепціями М. Жинкіна та І. Зимньої, щоправда, з

певними відмінностями. Концепція І. Зимньої розкриває суть концепції М. Жинкіна про текстовий смисл, який є інтеграцією значень не менше двох суміжних одиниць. Якщо така інтеграція не виникає, тоді, зазначає І. Зимня, обирається інша суміжна одиниця, і так відбувається до моменту виникнення смислового зв'язку [142, с. 32]. Одиницею зв'язку в тексті М. Жинкін вважав речення. На думку І. Зимньої, базовою одиницею зв'язку є слово, яке виявляє себе смисловою ланкою розуміння і виконує роль лазерного променя, що поєднує внутрішній контекст повідомлення із зовнішнім. На підставі усвідомлення слова приймається рішення про смислову ланку, тобто пропорційну структуру, потім – про зв'язок цих структур, на базі чого здійснюється смислоформування, тобто формування загального змісту повідомлення [142, с. 32–33].

С. Васильєв вважає, що важливою умовою розуміння змісту тексту служить співвіднесення інформації зі знаннями в мові (мовними жанрами або схемами суперструктур, метатекстом, клішованими структурами, що існують на нейролінгвістичному рівні, крізь призму яких сприймаються тексти й події [51, с. 172].

Сучасні психолінгвісти (С. Васильєв, І. Зимня) зосереджують увагу на важливості прогнозування, яке тлумачать як антиципацію – психологічну здатність людини передбачати майбутні події й явища. Під час читання здійснюється прогнозування подальшого розвитку сюжету на основі власного досвіду, дискурсивної й культурної компетенції, установки, спрямованих на кінцевий результат розуміння [51; 142]. Прогнозування, інтерпретація тексту, на думку О. Леонтьєва, є найвищою мірою розуміння, оскільки у тексті інтерпретаційні процеси поєднуються з паралельним вербальним упізнаванням, установленням смислових зв'язків й остаточним синтезом усіх попередніх рішень [142; 210].

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів, сприймань і породжує людське мислення, яке супроводжує всі розумові процеси людини. Мислення є психічним процесом пошуків та відкриттів нового, істинного,

глибинного внаслідок аналізу та синтезу навколишньої дійсності. У процесі мислення, яке безпосередньо пов'язане з навколишнім світом і є його відображенням, людина пізнає світ узагальнено й опосередковано (через слово, текст). Людське мислення в будь-якій формі неможливе без мовлення, оскільки мислення і мовлення є складниками інтелекту людини. Мислення існує в матеріальній, словесній оболонці, що є однією з принципових відмінностей психіки людей та тварин. Завдяки слову думка не зникає. Дослідження Л. Виготського свідчать, що слово не лише називає предмет, тобто є його ярликом, а й завжди характеризує цей предмет чи явище, тобто є одночасно актом мовлення і мислення [95].

За свідченням психологів, генетично мовлення виникло разом із мисленням у процесі суспільно-трудової практики й поступово розвивалося в цій єдності. Але мовлення все ж виходить за межі співвідношення з мисленням і корелює зі свідомістю загалом. Індивідуальна свідомість кожної людини, не обмежуючись особистим досвідом, власними спостереженнями, завдяки мовленню, насичується і збагачується результатами суспільного досвіду. Мовлення відображає буття, позначаючи його. Однак мова і мовлення – це поняття як схожі, так і відмінні. Мовлення є процесом використання мови в спілкуванні. Іншими словами, це – мова в дії. Воно не існує й не може існувати поза мовою. Разом із тим, мова функціонує як жива лише за умови активного використання людьми. Вона розвивається і вдосконалюється у процесі мовного спілкування [385, с. 89]. З цього випливає, що мовлення є практичним застосуванням потенційних можливостей мови як системи знаків у процесі мовленнєвої діяльності, яка може втілюватись у писемній та усній формах.

Дослідження мовлення людини має заглиблюватися у площину встановлення важливих особистісних властивостей, адже механізми сприймання, розуміння та породження мовлення є важливими не самі по собі, а з перспективи впливу мовленнєвої діяльності на генезу особистості, на специфіку становлення її пізнавальної, емоційної та мотиваційно-сислової сфер. Мовленню як діяльності притаманна узагальнена структура: воно має

предметний мотив і мету (що сказати і для чого), становить собою суму мовленнєвих дій і вид активності, що спричиняється потребою в спілкуванні, самовираженні тощо, а також складається з послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізації плану, контролю.

У психолінгвістиці мовленнєву діяльність визначають за її цілеспрямованістю й предметною мотивацією. Мовленнєва діяльність лежить в основі породження тексту [317, с. 177].

У мовленні тексти часто утворюються не лише з речень, а скоріше з їх сукупності, що становлять змістову й структурну цілісність. Адже інформація реченнями не тільки повідомляється, а й подається її розгорнутий зміст, тобто навколо змістового ядра з'являються додаткові повідомлення-речення.

Аналіз і синтез праць психолінгвістів дає змогу виокремити такі вузлові положення: 1) текст – це породження (продукт) мовця [51]; 2) текст є вербально вираженою і знаково зафіксованою реакцією на ситуацію [142]; 3) текст утворюють формальні та змістовні категорії, які відображають екстралінгвістичні й власне лінгвістичні реальності; 4) текст живе саме в комунікації: у момент свого породження й сприймання [210]; 5) текст, будучи витвором людини, пов'язаний (бо не може не бути пов'язаним) з особливостями людської свідомості та мислення [383].

У концепції М. Жинкіна текст потлумачено як інформацію, яку людина отримує безпосередньо через органи чуття – слух, зір, дотик і продукує за допомогою мовлення і психічних процесів мислення; як основний елемент комунікації, спосіб збереження й передавання інформації, форму існування культури, результат певної історичної епохи, відображення життя окремої особистості і суспільства загалом [118, с. 18–29].

Якщо ж аналізувати текст з позицій психолінгвістики, то, як зазначає М. Жинкін, в центрі уваги постає мовна особистість, *механізми і процеси* його породження й сприймання, які розглядаються як результат мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості [118, с. 68].

У цьому контексті достатньо вичерпним, на нашу думку, є визначення українського дослідника проблем тексту С. Васильєва: «...текст є найбільш звичним феноменом людської життєдіяльності, можливо саме тому виникає уявлення, що він є чимось само собою зрозумілим, цілком безпроблемним. Між тим, більш пильний погляд легко визначить, що поняття «текст» є досить сильною абстракцією, яка приховує велику кількість конкретних явищ, ...і яка навіть піддає сумніву необхідність ототожнювати ці явища актом підведення їх під одне поняття» [51, с. 53].

Як бачимо, з погляду психолінгвістики, текст є продуктом мовленнєвої діяльності, який первісно народжується в момент створення його автором і може переживати повторні народження у сприйманні його реципієнтом.

З-поміж різних визначень тексту доцільним вважаємо виокремлення трьох основних типів, а саме: текст як проміжна ланка процесу комунікації; текст як сума, сукупність чи множина фраз; текст як структурна й смислова єдність.

Сучасне розуміння тексту в психолінгвістиці ґрунтується на тлумаченні його не лише як готового продукту мовлення, а й як складного комунікативного механізму, посередника комунікації, елементу комунікативного акту в позиції між мовцями, адресантом і адресатом й породження сприймання почутого чи прочитаного. За цих умов текст є середнім елементом схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат) – сприймання як процес.

Більшість психолінгвістів характеризують «текст» як опредмечену форму акту комунікації, мінімально необхідними компонентами якої є предмет комунікації, автор і реципієнт [129, с. 82].

Дискусійним у психолінгвістиці є саме поняття «текст» як реально висловлене (написане) речення або сукупність речень, які можуть слугувати матеріалом для спостереження фактів конкретної мови [433, с. 49]. Як комплексне явище текст потребує подальшого міждисциплінарного аналізу.

Окремі дослідники-психолінгвісти зосереджують увагу на розумінні тексту як мовленнєвого витвору, його репрезентації як абстрактної загальної схеми побудови будь-якого тексту, співвіднесенні його з наявними одиницями мови. Відтак слушним, на наш погляд, є думка про те, що текст – це не рівень мовної системи, а спосіб її реалізації і функціонування [385, с. 23]. Якщо мова існує для осмислення дійсності, мовлення – для передавання інформації, то текст функціонує як комунікативна структура, яка реалізує мовленнєву функцію.

Показово, що в психолінгвістиці текст розглядають як основну одиницю комунікації, феномен реальної дійсності і спосіб її відображення, побудований з допомогою елементів системи мови [151, с. 11]. Сучасні дослідники проблеми тексту суголосні в позиції, що суто лінгвістичні визначення тексту неправомірні, адже він поєднує мовні, психологічні та соціальні аспекти.

Отже, текст як об'єкт вивчення психолінгвістики науковці характеризують багатоаспектно: як складну комунікативну структуру, за допомогою якої здійснюють комунікацію автор і адресат; складник типових моделей комунікації з обов'язковими компонентами: адресантом, адресатом, логікою викладу матеріалу, композиційною структурою, спрямованістю усіх мовних засобів на реалізацію задуму та задля впливу на реципієнта; механізм спілкування та риторичного структурування у відповідному контексті; засіб отримання, зберігання, трансформації й використання знань, віддзеркалення концептуалізації і категоризації світу та внутрішнього рефлексивного досвіду; об'єкт, що має певну функціональну спрямованість і обмеження, які накладаються на його формування ситуацією спілкування; певне шифрування або код; комунікативну подію, яка пов'язана із сучасними інформаційними технологіями і здійснюється за допомогою роботи комп'ютера; фрагмент конкретної соціальної дійсності з визначеними локально-темпоральними межами, заданими соціальним змістом, ціннісними орієнтаціями, прагматичними настановами та мовно-комунікативною компетенцією представників певної спільноти або сфери суспільної діяльності; продукт

мовленнєвої діяльності, який первісно породжується в момент створення його автором і може переживати повторні породження у процесі сприймання реципієнтом; стрижневий компонент у процесі комунікації; основу успішного особистісного розвитку учнів і студентів, формування в них українськомовної комунікативної компетентності й риторичної культури.

1.4. Термінологічна сутність поняття «текст» у лінгводидактиці

На сьогодні проблемі дослідження тексту відведено одне з чільних місць у лінгводидактичних розвідках З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Греб, Н. Грони, Т. Донченко, І. Дроздової, С. Карамана, О. Копусь, О. Кучерук, Т. Ладиженської, Л. Мамчур, В. Мельничайка, С. Омельчука, М. Пентилюк, Г. Шелехової, І. Хом'яка, В. Шляхової та ін., що зумовлено активізацією у лінгводидактиці текстоцентричного та компетентнісного підходів до навчання мови, окресленням методичних орієнтирів для їх реалізації.

Лінгводидактика характеризує текст в аспекті його нормативності й комунікативної спрямованості. Поняття «текст» розглядається дослідниками як домінанта в процесі комунікації; вміння сприймати й продукувати професійні висловлення з дотриманням мовних норм та комунікативних якостей (правильності, логічності, чистоти, виразності тощо) [317, с. 179].

У «Словнику-довіднику з лінгводидактики» «текст» тлумачиться як висловлення, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженням в усній або писемній формах. Виділяють такі текстові категорії: інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність. Текст характеризується належністю до певного стилю мовлення (розмовного, художнього, наукового, публіцистичного та ін.), структурною організацією (складається із вступу, основної частини, заключної частини) [399, с. 24]. М. Пентилюк зазначає, що в центрі викладання лінгвістичних дисциплін має бути текст із його стилістичними, жанровими і структурними особливостями. Сприймаючи його

як єдність, що складається з певних елементів, між якими існують різноманітні смислові та структурні зв'язки й відношення, можна повністю усвідомити зміст і призначення будь-якого тексту, насамперед наукового, науково-навчального, що становить основу пізнавальної, мовленнєвої і професійної діяльності особистості [317].

Як синоніми до поняття «текст» використовують терміни *висловлення*, *зв'язне мовлення*. На сучасному етапі розвитку лінгводидактики посилена увага до тексту як ефективного засобу навчання мови, оскільки він дає змогу показати функціонування мовних одиниць. Текстом вважається і діалог (полілог), хоча структурно відрізняється від тесту-монологу [399, с. 241].

У словнику-довіднику «Педагогічне мовленнєвознавство» зазначається, що «текст – результат мовленнєво-мисленнєвого процесу, реалізованого автором у вигляді конкретного письмового (або усного) твору згідно з мотивами, цілями, обраною темою, задумом та ідеєю, який характеризується певною структурною, композиційною, логічною та стилістичною єдністю» [316, с. 164].

Положення про те, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту сприяє ефективному формуванню умінь текстотворення і текстосприймання неодноразово доводили в дослідженнях науковці – З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, С. Омельчук, М. Пентилюк, В. Статівка та ін.

У процесі вивчення філологічних дисциплін у школі і виші, як зазначає С. Караман, доцільно спиратися на сучасну теоретичну базу лінгвістики тексту, оскільки робота з мовленнєво-комунікативним дидактичним матеріалом (текстом) сприяє успішному особистісному розвитку учнів і студентів, формуванню в них українськомовної комунікативної компетентності, риторичної культури – передумови успіху в практичному оволодінні рідною мовою; здатності використовувати її для успішного спілкування в реальних життєвих обставинах, майбутній професійній діяльності [156].

Тільки сприймаючи текст як єдність, що складається з певних елементів, між якими існують різноманітні смислові зв'язки і відношення, можна повністю усвідомити зміст і призначення будь-якого тексту, в тому числі й навчального, слушно зазначає В. Мельничайко й витлумачує його різновекторно, зосереджуючи увагу на прикладних аспектах: текстовий матеріал забезпечує більш ефективне засвоєння мовних явищ, наочно показуючи особливості їх функціонування у мовному потоці, що має важливе значення для розвитку мовлення учнів; робота з текстом дозволяє систематично вести повторення й узагальнення вивченого, здійснювати внутрішньопредметні зв'язки, реалізовувати принцип наступності і перспективності у навчанні. Систематичне використання текстового матеріалу поступово ознайомлює суб'єктів навчання з особливостями зв'язних висловлювань, і, отже, готує до розуміння чужих і створення власних текстів [243, с. 4].

Свого часу В. Мельничайко зазначав, що в шкільній теорії зміст поняття «текст» не зовсім чітко окреслено, недоцільно подекуди в методичній літературі вживається словосполучення «текст вправи» ... у зв'язку з завданнями розвитку мовлення предметом уваги буде структура не об'ємних художніх творів чи наукових монографій, а невеликих закінчених висловлень, що можуть стати зразками для письмових робіт [243, с. 11]. Такої ж думки дотримується й Н. Грона, яка стверджує, що «поняття «текст» може бути застосоване не тільки до цілісного літературно оформленого твору, а й до його частин, достатньо самостійних із погляду мікротеми й мовного оформлення. Так, можна говорити про текст частини, розділу, параграфа; текст вступу, висновків і т. ін. [91]. Аналіз навчальної літератури для учнів дає підстави зазначати, що в підручниках третього тисячоліття з української мови та в підручниках і посібниках з методики навчання мови словосполучення «текст вправи» не використовується.

Кожен текст, висвітлюючи якусь тему, містить у собі певний обсяг фактичних даних, певну інформації. Транслявання інформації – це, власне те,

заради чого створюється текст. Адже будь-яке висловлення покликане виконувати певні комунікативні завдання. Найголовніші з них – спілкування, повідомлення, вплив на адресата, до якого звертається мовець. Проте функція тексту, його комунікативне призначення рідко бувають однозначними. Частіше всього функції переплітаються, доповнюють одна одну, тільки одна завжди виявляється головною, домінувальною. Суть тексту не вичерпується його темою і фактичним матеріалом, використаним для її висвітлення. Комунікативно важливі не тільки самі факти, а й інтерпретація їх, адже трапляється, що одні й ті ж факти знаходять різне пояснення залежно від позиції, світогляду, уподобань авторів. Для одного професія вчителя – це покликання, іншому вона не подобається, для окремих – неприйнятна.

Сприймання адресатом змісту тексту залежить не лише від того, наскільки точно, послідовно і виразно він викладений, наскільки сам контекст сприяє однозначному розумінню кожного з компонентів висловлення. Крім звичайного, лінійного або горизонтального контексту, під яким розуміють всю сукупність мовних одиниць, розташованих поряд, існує і так званий «вертикальний» контекст – той рівень загального розвитку або спеціальної підготовки, на наявність якого в адресата розраховував автор. За відсутності такого рівня комунікативний акт не відбудеться. Суб'єкт навчання без спеціальної підготовки не сприйме, скажімо, зміст статті із сопромату, хоч яким ідеальним був би її виклад.

Ми поділяємо погляди сучасних українських лінгводидактів (Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, С. Караман, О. Копусь, В. Мельничайко, М. Пентилюк, С. Омельчук, Т. Симоненко та ін.) у працях яких зазначається про доцільність підготовки суб'єктів навчання до сприймання й інтерпретації художніх текстів з їх багатогранною, іноді досить складною образною системою. Нерідко можна спостерігати, що учні чи студенти буквально сприймають образні вислови і в такому вигляді використовують у власних переказах змісту. Іноді образна система певного автора виявляється нелегкою для сприймання навіть більш підготовлених читачів. Досить часто в текстах можуть траплятися

покликання на невідомі читачеві факти, які відіграють суттєву роль у змісті твору. Сприймання художніх текстів ускладнюється і тим, що в них є не лише словесно виражена, але й підтекстова інформація.

Саме тому у процесі створення тексту варто прагнути так оформити його, щоб зміст повністю виражав задум, ніс у собі весь обсяг фактуальної і концептуальної інформації, був доступним для адресата, дозволяв сприйняти висловлений зміст, тобто забезпечував ефективність мовної комунікації. Це значною мірою залежить від побудови тексту і продуманого вибору мовних засобів.

Відсутність зв'язку між реченнями, повторення одних і тих же думок, обмежена кількість мовних засобів, що служать для з'єднання фраз, трапляються у багатьох роботах студентів. Неодмінною умовою логічного, послідовного, змістовного викладу будь-якої теми є вміння дібрати необхідний фактичний матеріал, скласти план майбутньої письмової роботи, уявити її зміст і структуру, об'єкт і предмет.

С. Караман зазначає, що під час створення тесту речення необхідно будувати з урахуванням змісту, у потрібній послідовності, організовувати в єдину цілісність за допомогою мовних засобів, до яких належать: лексичні повтори, лексичні синоніми, займенники, прислівники зі значенням місця і часу, сполучники, граматичні форми повнозначних слів та деякі інші. Кількість абзаців залежить від певної кількості питань, що висвітлюються в тексті. Замість повтору одного й того ж слова треба використовувати синонімічні заміники або перифрази, які забезпечують необхідні міжфразні зв'язки і підвищують стилістичну й естетичну якість тексту. Для культури мовлення важливо урізноманітнювати мовні засоби, щоб не штампувати і не збіднювати ні усного, ні писемного мовлення. Багатство і різноманітність мовлення виявляються на лексичному, фразеологічному, словотвірному, граматичному і стилістичному рівнях. У синтаксичному відношенні текст становить собою сукупність речень, пов'язаних і змістом, і лексико-граматичними засобами. Міжфразні зв'язки, тобто зв'язки між реченнями тексту, організовують змістову

й структурну єдність його. В одних випадках цей зв'язок очевидний, в інших – виявляється під час спеціального аналізу. Усе це говорить про те, що текст – це певним чином організована система послідовних одиниць [155, с. 238].

У межах значного за обсягом тексту синтаксична єдність виступає його складником. Це зумовило появу в сучасній мовознавчій літературі різних його тлумачень: складне синтаксичне ціле, синтаксична єдність, компонент тексту, контекст, прозаїчна строфа тощо. Корелюючи визначення семантики поняття «текст» з провідною метою навчання української мови в школі – навчити учнів самостійно будувати зв'язні висловлення, доцільно зупинитися на трактуванні його лінгводидактами: текст – це одиниця вищого, ніж речення, порядку; об'єднання кількох речень, що характеризується смисловою, структурною, граматичною завершеністю і відповідним ставленням мовця до змісту висловлення [250]. Природно, що будь-яке синтаксичне ціле має більшу самостійність і викінченість, ніж речення. *Складне синтаксичне ціле* або *надфразна єдність*, у порівнянні з реченням, є синтаксичною одиницею вищого порядку. Як правило, складне синтаксичне ціле за своєю структурою і композицією нагадує міні-текст, що складається з трьох частин: зачину, основної частини і кінцівки. Таку структуру має нормативний текст. Це найпоширеніший його вид [250].

Необхідно зазначити, що основою будь-якого тексту, за визначенням М. Пентилюк, є його семантика, пов'язана насамперед з поняттями *тема* (те, про що розповідається у висловленні), *зміст* (конкретна реалізація теми) та *ідея* (головна думка твору). Правильно оформлений текст завжди відзначається цілісністю теми, змісту й головної думки. У ньому теза виражається через систему інших думок (суджень), їх послідовність і взаємозв'язок [317, с. 156]. Організовуючи роботу на практичних заняттях щодо аналізу всіх засобів лексико-граматичного зв'язку компонентів тексту, необхідно враховувати також і те, як вони більш природно можуть вплітатися в ту чи ту виучувану на занятті тему [317].

Лінгводидакти (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, М. Пентилюк) вважають, що смислова логічність тексту визначається і зв'язком складніших його частин – абзаців, що становлять собою групу взаємопов'язаних речень, оформлених відповідно з метою й умовами спілкування. Науковці абзац розглядають як єдність, яка складається з одного чи кількох речень різних конструкцій, об'єднаних логічними й граматичними засобами зв'язку. Йому властиве використання синсемантичних (відносно несамотійних) речень, відношення між якими (як і між абзацами) схожі з відношеннями між членами й частинами простого речення, однак з тією різницею, що сполучення абзаців, засоби зв'язку між ними більш індивідуалізовані й менш граматично узагальнені, ніж об'єднання самотійних речень всередині абзацу. Існують три основні причини, що примушують виділити окремі речення в абзаци: по-перше, новизна інформації – початок складного синтаксичного цілого; по-друге – її важливість для змісту всього тексту; по-третє – неможливість наступної передачі нових відомостей, які містяться в окремому реченні, через логічну їх несумісність з попереднім реченням [250].

У процесі аналізу тексту важливо, на думку А. Нікітіної та М. Пентилюк, розглядати кожен засіб зв'язку. Для цього викладач повинен переконливо з'ясувати роль їх в організації тексту. Так, без повтору окремих слів не можна виділити головне в думці, забезпечити її логічність і стрункість. Однак повтор (як необхідний у конкретній ситуації засіб лексико-граматичного зв'язку) не варто сплутувати з недоречним повторенням слів у межах одного речення або неширокого тексту. Надзвичайно поширених помилок цього типу можна уникати, якщо шляхом зіставлення фрагментів текстів (з повтором і повторенням слів) проводитиметься аналіз робіт студентів [250].

Членування тексту абзацу не завжди збігається з виділенням у них складних синтаксичних цілих, якщо перші їх речення – зачини – не є носіями тези висловлення. У цих випадках в абзаци виділяються речення, що містять основну інформацію тексту. Синтаксичні конструкції абзацу переважно мають

однакове модальне забарвлення (тобто однакове ставлення автора до предмета мовлення). Зміни модальності відбуваються на межі абзаців з допомогою тих же засобів зв'язку, що використовуються для сполучення речень і не завжди відчутні. Це характерно для ланцюгового зв'язку, коли висловлення протікає плавно. Досить відчутні вони при паралельному зв'язку. Тоді абзац становить собою відхід думки до опорного тексту [250].

Поділяємо думку О. Горошкіної, що дослідження тексту здійснюється у двох напрямках. Перший ґрунтується на пізнанні граматичної природи тексту, оскільки вчені розуміють його як явище, що посідає вищу сходинку в системі мовних одиниць. Другий напрям пов'язаний з віднесенням тексту до явищ мовленнєвого характеру з потужним виховним потенціалом, тому дослідники акцентують увагу на його комунікативних можливостях [82]. Адже особливу роль у вихованні, розвитку суб'єктів навчання мають тексти, спрямовані на духовно-моральний розвиток особистості: про культуру пам'яті, збереження національних традицій, екологічної проблематики і т. ін. Особливо значущими є тексти, що викликають світлі почуття, позитивні емоції, дають можливість відчути себе в гармонії з довкіллям, допомагають сформувати оптимістичне світосприйняття.

А. Нікітіна визначає текст як «ланку процесу комунікації, проміжну між адресантом і адресатом мовлення; сукупність мовних одиниць нижчих структурних рівнів; результат навчально-мовленнєвої діяльності; спосіб пізнання дійсності, відображення мовної картини світу; структурну й смислову єдність» [268, с. 240].

У роботі поняття «текст» тлумачимо як багатофункційну мовну й лінводидактичну одиницю, реалізовану в усній і/або писемній формах, що має власну внутрішню структуру, характеризується змістовою, граматичною завершеністю, інформативністю, є продуктом монологічного й діалогічного мовлення, дієвим засобом комунікації, способом пізнання дійсності та розвитку особистості суб'єкта навчання.

Отже, у результаті теоретичних узагальнень з'ясовано, що в сучасній лінгводидактиці текст розглядають як складну комунікативну структуру з урахуванням особистості автора та притаманними йому психічними, ментальними, соціальними, культурними, етнічними якостями, адресата (читача /слухача) з його рівнем сприймання і врахування ситуації спілкування; як писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближній перспективі смисловими зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною темою і сюжетною заданістю під час спілкування; як літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо. Різноманітність підходів до тлумачення змісту поняття «текст» зумовлена багатьма причинами, зокрема: особливостями протікання процесу й мети комунікації, структури та граматичних засобів зв'язності, жанрово-стилістичною різноплановістю текстів, специфікою репрезентації.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз спеціальної літератури в ретроспективі дав змогу встановити, що лінгвістика тексту як галузь мовознавчої науки та як навчальна дисципліна має безпосереднє відношення до філософії, психолінгвістики, стилістики, лінгвопрагматики, теорії літератури і виокремилася як галузь лінгвістики в II половині XX ст., хоча витoki її сягають ще доби Стародавньої Греції й Риму.

У наукових розвідках зазначено, що статус наукового поняття слово «текст» отримало лише у XVIII столітті в аспекті досліджень представників філософської герменевтики, з праць яких довідуємося, що слово «текст» походить з латинської мови (textus), яке первісно позначало «плетіння», «тканину». Згодом, у добу античності, римські ритори й граматисти почали вживати його в переносному значенні «стиль». У контекстах, що за структурою були більші, ніж одне речення, вживали logos, lingua та ін.

Філософська наука другої половини XX століття започаткувала дослідження тексту як проблеми середовища, яке є творцем наукових понять і теорій. В історії філософії текст розглядають як «уречевлення мови, когерентну послідовність мовних одиниць, що мають спільну сферу застосування».

На думку сучасних філософів, поняття «текст» є досить абстрактним, у ньому прихована значна кількість конкретних явищ, що піддають сумніву необхідність ототожнювати ці явища актом підведення їх під одне поняття. Пошук інваріанта веде до герменевтики – філософського методу аналізу тексту; мистецтва розуміння і тлумачення текстів, практичного застосування значення тексту до життя сучасного читача і слухача; теорії операцій розуміння в їх співвідношенні з інтерпретацією.

З погляду філософської герменевтики, текстом є фактично все, що існує у світі. Його розуміють як «об'єктивну, реальну самостійність» стосовно будь-якого суб'єкта, включаючи автора та інтерпретатора. Глибина і повнота розуміння тексту безпосередньо пов'язана із входженням його в герменевтичне коло, яке є основним принципом розуміння тексту, заснованим на взаємозв'язку частин і цілого. Розуміння цілого інтерпретовано як розуміння окремих частин, а розуміння частин – як розуміння цілого. Текст є частиною всієї творчості автора, що насамперед є частиною певного жанру або літератури загалом, а також – частиною духовного життя і біографії автора. Вивчення проблем, пов'язаних із текстом, має виняткове значення для розвитку методології філософії мови, філософії культури, текстознавства, лінгвопрагматики, психолінгвістики й лінгводидактики.

У результаті аналізу й синтезу лінгвістичних праць з'ясовано, що текст як цілісний мовленнєвий твір оцінюється за сукупністю *критеріїв*, основними складниками яких є: матеріальне втілення, інтенційність, інформативність, комунікативність та *ознак*: зв'язність, цілісність, упорядкованість, зрозумілість, автономність, доступність, прийнятність, а також стилістична правильність, точність, чистота та культура мовлення. Характерними

елементами тексту є синтаксична єдність, зв'язність структурних одиниць, певна інтонаційно-змістова спільність. У контексті лінгвістичних досліджень текст є продуктом цілеспрямованого мовленнєвого акту, закінченим, об'єднаним спільною метою, змістовим цілим. Це єдність речень, розташованих у певній послідовності й пов'язаних між собою за змістом, інтонацією, стилем, спрямованістю, за допомогою різних мовних можливостей. За прагматичною спрямованістю (знаряддя акту спілкування між адресатом і адресантом із певною метою) текст має свою інформативну наповненість, тобто висвітлює окремий фрагмент мовної картини світу з різним ступенем об'єктивності. Текст як елементарна (основна) одиниця мовлення – явище не тільки лінгвістичне, а й екстралінгвістичне. У сучасній лінгвістиці (що враховує лінгвістичні аспекти породження і сприймання тексту) текст – продукт, створений мовною особистістю й адресований їй. До того ж у тексті реалізується антиномія – системність / індивідуальність, без якої його зміст не може бути пізнаним, а отже – буде мертвим. Характеристики тексту, які пов'язані, але безпосередньо не належать до мови, стосуються, наукового тексту, що має високий рівень інформативності, внаслідок чого створюється певне напруження в процесі сприймання. У науковому полі лінгвістики досліджуване поняття функціонує як багатогранний феномен, тому не існує єдиного його розуміння і визначення. Більшість учених, оперуючи цим терміном, уникають його формулювання як універсальної мовної одиниці або ж тлумачать текст лише з урахуванням головних ознак, критеріїв, структури, типології, проблем породження і сприймання.

Текст як об'єкт вивчення психолінгвістики науковці характеризують багатоаспектно: як складну комунікативну структуру, за допомогою якої здійснюють комунікацію автор і адресат; складник типових моделей комунікації з обов'язковими компонентами: адресантом, адресатом, логікою викладу матеріалу, композиційною структурою, спрямованістю усіх мовних засобів на реалізацію задуму та задля впливу на реципієнта; механізм

спілкування та риторичного структурування у відповідному контексті; засіб отримання, зберігання, трансформації й використання знань, віддзеркалення концептуалізації і категоризації світу та внутрішнього рефлексивного досвіду; об'єкт, що має певну функціональну спрямованість і обмеження, які накладаються на його формування ситуацією спілкування; певне шифрування або код; комунікативну подію, яка пов'язана із сучасними інформаційними технологіями і здійснюється за допомогою роботи комп'ютера; фрагмент конкретної соціальної дійсності з визначеними локально-темпоральними межами, заданими соціальним змістом, ціннісними орієнтаціями, прагматичними настановами та мовнокомунікативною компетентністю представників певної спільноти або сфери суспільної діяльності; продукт мовленнєвої діяльності, який первісно породжується в момент створення його автором і може переживати повторні породження у процесі сприймання його реципієнтом; стрижневий компонент у процесі комунікації; основу успішного особистісного розвитку учнів і студентів, формування в них українськомовної комунікативної компетентності й риторичної культури.

У результаті теоретичного синтезу опрацьованих джерел констатовано, що різноманітність підходів до тлумачення змісту поняття «текст» зумовлена багатьма причинами, зокрема: особливостями процесу й мети комунікації, структури та граматичних засобів зв'язності, жанрово-стилістичною різноплановістю текстів, специфікою репрезентації.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

2.1. Лінгвістика тексту як наука й навчальна дисципліна у філологічній освіті майбутніх учителів української мови і літератури

У дослідницькій парадигмі лінгвістичної галузі знань проблема тексту – його створення, структура, розуміння – привертала й привертає увагу багатьох науковців (Ю. Арешенков, Ф. Бацевич, М. Бахтін, О. Білецький, Б. Бонечка, К. Брінкер, Л. Булаховський, Н. Валгіна, Х. Вайнріх, В. Виноградов, А. Ворожбитова, І. Гальперін, С. Гриньов, Т. ван Дейк, С. Єрмоленко, Т. Єщенко, М. Жинкін, А. Загнітко, І. Зимня, Е. Косеріу, І. Кочан, Ю. Левицький, О. Леонтьєв, О. Лосєв, А. Новиков, Б. Палек, М. Плющ, Т. Радзієвська, О. Селіванова, К. Філіпов, Р. Харвег, Л. Якубинський, Р. Якобсон, Т. Яшенко та ін.).

На сьогодні проблема дослідження тексту посідає одне із чільних місць і в лінгводидактиці (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, Л. Златів, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Любашенко, В. Мельничайко, Є. Палихата, М. Пентилюк, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Яворська та ін.). Учені акцентують, що в центрі навчання мовознавчих дисциплін має бути текст з його методологічними принципами, стилістичними, жанровими і структурними особливостями, критеріями, функціями й основними ознаками.

Оскільки в мовознавстві у другій половині XX століття, як зазначає Л. Златів, чітко окреслилися такі дисципліни, як «Лінгвістика тексту», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Мова художньої літератури», «Стилістика», «Стилістика художнього мовлення», «Лінгвостилістика», «Інтерпретація тексту» та інші, а у програмах із української мови для загальноосвітніх

навчальних закладів введено розділи й теми з «Лінгвістики тексту» та «Лінгвістичного аналізу тексту» (5, 9 класи), то відповідно у навчальних планах філологічних інститутів з'явилися курси, завданнями яких визначено навчити студентів лінгвістичної роботи з текстом, поєднати теоретичні знання і практичні навички з усіх лінгвістичних та літературознавчих дисциплін [143, с. 93].

Лінгвістика тексту – порівняно молода наука й навчальна дисципліна, побудована за універсальним принципом, що спирається на виявлення найбільш загальних механізмів текстотворення, пов'язаних на взаємодії внутрішньої та зовнішньої форм тексту, а також на закономірності його циклу – від створення до розуміння, незалежно від комунікативної сфери функціонування. Саме лінгвістика тексту є підґрунтям комунікативної компетентності майбутнього вчителя-словесника, основою його мовленнєвого розвитку і використання здобутих знань у подальшій професійній діяльності, тому викладачі вищої школи мають постійно вдаватися до роботи з текстом, що є засобом удосконалення пізнавальних і креативних умінь і навичок студентів. Оскільки існують різні підходи до феномену «текст», у сучасній науці про мову спостерігаються варіації розуміння об'єкта і предмета лінгвістики тексту.

Об'єктами лінгвістики тексту мовознавство визначає текст і дискурс як різновиди повідомлення, втілені в усній і писемній формах. Предметом дослідження лінгвістики тексту більшість дослідників, як зазначають Ф. Бацевич, І. Кочан, називає процеси породження, сприймання та інтерпретації текстів як носіїв різних типів повідомлень, організацію текстів, їх функціонування в суспільстві, а також одиниці, категорії, структуру текстів різних типів, засоби зв'язку» [25, с. 12]. У практиці філологічних досліджень в останнє двадцятиріччя переважає тенденція визначення предмета тексту в аспекті його смислових та семантико-структурних характеристик з урахуванням інтерпретації текстів як носіїв різних типів повідомлень, інформаційної організації, форм текстового спілкування, що знайшло

відображення в багатьох роботах відомих учених та їх послідовників (М. Бахтін, Ф. Бацевич, В. Виноградов, І. Гальперін, І. Кочан, О. Селіванова, Л. Щерба, та ін.).

Ще представники гуманістичної педагогіки (Я. Коменський, Г. Песталоцці, А. Дистервег, К. Ушинський, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) зробили неоціненний внесок у науку про текстотворчу діяльність особистості. Текст як продукт діяльності говоріння, на думку психологів, дидактів, лінгвістів, лінгводидактів, є складним, неоднорідним і багатоплановим явищем, що вимагає подальшого дослідження [351].

Положення про те, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту сприяє ефективному формуванню вмінь текстотворення і текстосприймання неодноразово доведено в дослідженнях психологів, лінгвістів, лінгводидактів: Ф. Бацевича, Г. Гальперіна, І. Зимньої, Т. Ладиженської, О. Леонтєва, Н. Іпполітової, В. Мельничайка, В. Мещерякова, О. Селіванової, М. Пентилюк, В. Статівки та ін. Основоположником теорії лінгвістики тексту можна вважати В. Мещерякова, який у своїх працях широко розглядав питання жанрології, теорії спілкування, мовленнєвого етикету, лінгвістики тексту, формування комунікативної, мовної і соціокультурної компетентностей суб'єктів навчання. Тривалий час найвищою одиницею мови й мовлення вважалося речення, однак такий підхід не забезпечував ні теоретичного вивчення процесу мовного спілкування, ні виконання практичних завдань підвищення культури мовлення. Тому сьогодні дослідники все частіше аналізують зв'язне мовлення, визнаючи найвищим рівнем мовної системи текст [199], що є унікальною і складною словесною цілісністю, у якій зосереджено процес і результати пізнання дійсності.

Якщо в 60-ті роки ХХ ст., коли було започатковано лінгвістичне вивчення текстів, лінгвісти досліджували структуру, головні ознаки та критерії їх вирізнення, засоби зв'язності, то нині текст аналізують як складну комунікативну структуру, ураховуючи особистість автора з його

психологічними, ментальними, соціальними, культурними, етнічними та іншими характеристиками, адресата (читача) з його рівнем сприймання і ситуацію (хронотоп, тобто художній простір і час). У подальшому текст став об'єктом вивчення багатьох галузей наук, зокрема: філософії, психології, психолінгвістики, соціолінгвістики, герменевтики, стилістики, загальної теорії мови, комп'ютерної лінгвістики, комунікативної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгводидактики та ін.

Аналіз спеціальної літератури дав змогу дійти висновків, що спроба продемонструвати історичну динаміку тексту через його включення у широке поле пізнавального досвіду стала одним із головних досягнень філософії мови, металінгвістики, семіотики лише в ХХ ст. Ця проблема частково досліджувалася у працях Е. Бенвеніста, Л. Єльмслева, Ф. де Сосюра, П. Хартмана, Р. Якобсона та ін. Спочатку текст ототожнювали з мовою, пізніше з літературою, потім – зі штучною універсальністю знакової системи. Зазначена ситуація багато в чому залежала від філософських теорій у герменевтиці, структуралізмі як напрямках філософії, в яких зосереджувалася увага на розумінні тексту, що розглядався як виокремлена категорія, діалогічний процес автора з читачем, читача з текстом, тексту з мовним матеріалом й історією авторської епохи. Інтерпретацію, на відміну від розуміння змісту тексту та тлумачення змісту поняття, філософи [21] розглядали як діалог читача тексту з автором. Двовекторність розуміння від частини до цілого й від цілого до частини ускладнилася новим вектором – зміною гіпотез щодо цілого, їхнім синтезом і рекурсивним розумінням частин. Для цього в філософських теоріях про інтерпретацію та розуміння тексту було обґрунтовано доцільність поєднання мовного та психологічного «взаємобуття»: розуміння як об'єктивне й суб'єктивне на підставі предметно-змістового й індивідуально-особистісного створення тексту [375, с. 527].

Пізніше аж до середини 1970-х років текст був переосмислений як комунікативний процес, і слідом за цим лінгвістика тексту «переродилася» в дискурсивний аналіз. Із розвитком і зміною лінгвістичних парадигм та

підходів до текстових структур, формуванням нових методів, методик і прийомів аналізу змінювалось, як твердять Ф. Бацевич, І. Кочан, розуміння об'єкта і предмета дослідження лінгвістики тексту [25, с. 12].

Психологи зазначають, що предметом тексту є теорії про основні елементи комунікації, способи збереження і передавання інформації; форми існування культури, як результат певної історичної епохи, відображення життя окремої особистості і суспільства загалом [64; 211].

У психолінгвістиці (І. Зимня, І. Жинкін, О. Леонтьєв та ін.) предметом тексту вважаються теорії про продукт говоріння (письма), що відображають мисленнєву діяльність людини; єдність внутрішньої та зовнішньої форм цілісного утворення, що складається з мовних, мовленнєвих та інтелектуальних факторів. На думку психолінгвістів, предметом тексту є передовсім теорії про основні види мовленнєвої діяльності, що не лише передбачають сприймання й відтворення висловлень, а й є основою професійної діяльності вчителя [138; 118; 211].

Сучасні лінгвісти багатоаспектно визначають предмет і об'єкт лінгвістики тексту:

- як галузь мовознавства, яка розглядає правила побудови зв'язного мовлення, комунікативні різновиди тексту, зумовлені текстоутворювальними функціями мовних одиниць та орієнтацією повідомлення на певного адресата [113, с. 289];

- як «напрямок лінгвістичних досліджень, об'єктом яких є правила побудови зв'язного тексту і його смислові категорії, що формуються за цими правилами [270, с. 267];

- як комплексну дисципліну, що вивчає багатоаспектну внутрішню організацію зв'язного тексту – семіотичну, структурну, комунікативно-прагматичну [458, с. 316].

Найбільш повно подають опис лінгвістики тексту Ф. Бацевич, І. Кочан, які розглядають її як галузь мовознавчих досліджень і навчальну дисципліну, що вивчає знакову (семіотичну), структурно-граматичну, семантико-змістову,

функціональну, комунікативно-прагматичну організацію найрізноманітніших текстів, їхні одиниці, категорії, мовні засоби втілення, процеси породження, сприйняття та інтерпретації текстів в універсумі соціо- та етнолінгвокультур [25, с. 8]. Дослідники проблеми зазначають, що в лінгвістиці тексту прийнято розрізняти методологічні (пов'язані з фундаментальними константами осмислення світу) принципи розуміння його сутності й природи, а також загальнонаукові, загально-філологічні та власне лінгвістичні методи аналізу. З-поміж *методологічних принципів* виділяють:

1. *Принцип історизму*, який полягає в тому, що кожен аналізований текст треба розглядати не абстрактно, а в нерозривному зв'язку із суспільно-історичними та культурними особливостями, притаманними часу його створення.

2. *Принцип взаємозумовленості форми і змісту* – наявність у тексті цілісного творення, єдність змісту і форми втілення, тоді як розрив, неврахування, ігнорування цих складників спотворює сутність тексту.

3. *Принцип системності* вивчають у вигляді цілісного феномену, який складається з різних рівнів мовних одиниць, що перебувають у взаємозв'язках і разом творять цілісність, тобто формують структуру тексту.

4. *Принцип синтезу загального й окремого*, який називають координацією загального й окремого (часткового). Його суть у тому, що окремі, отримані внаслідок аналізу, дані повинні пов'язуватися як між собою, так і з загальними, глобальними висновками, які наштовхують дослідника на висновки стосовно процесів породження, сприймання, інтерпретації, організації, функціонування тексту загалом.

До загальнонаукових принципів тексту відносять:

1. *Спостереження*. Сутність цього методу – в уважному ознайомленні вченого зі змістом і формою втілення тексту, висуненні початкових гіпотез стосовно типологічної, змістової, тематичної, формальної та подібної приналежності з подальшою перевіркою цих гіпотез із використанням інших методів. Спостереження допомагають зрозуміти, що це за текст, до якого

стилю він тяжіє, що в ньому переважає, чому він подобається або не подобається та ін.

2. *Кількісно-статистичний аналіз*, скерований на вияв найчастотніших елементів тексту, які його характеризують щодо змісту, стилю, форми і под. Результат застосування цього аналізу – виявлення ключових слів і висловів досліджуваного тексту, тобто слів і висловів, які втілюють основну авторську ідею, задум, концепцію (текстовий концепт).

3. *Моделювання* – це створення уявних моделей тексту або його фрагментів, які уточнюватимуться (у процесі використання) через власне лінгвістичні методи аналізу. Моделювання дає змогу зіставляти й порівнювати моделі текстових структур.

4. *Порівняльно-зіставний* аналіз разом з моделюванням допомагає установити спільне та відмінне в організації, функціонуванні й інтерпретації текстів.

5. *Експеримент* застосовують у найрізноманітніших формах і скеровують на визначення специфіки організації змістового та формального складників тексту. Його конкретні вияви залежать від типу тексту, структури, конкретного лінгвістичного методу дослідження та багатьох інших чинників [25, с. 14–15].

Вивчення історичних джерел з обраної проблеми дає змогу констатувати, що сучасна лінгвістика тексту послуговується значною кількістю загальнонаукових, загальнофілологічних та спеціальних лінгвістичних методів дослідження з опрацьованою системою методик і прийомів аналізу.

I. Загальнофілологічні методи аналізу тексту:

1. *Структурний* метод полягає у виявленні й аналізі структурних елементів, окремих складників, категорій тощо, які формують текст. Найпоширенішими методиками цього методу, як стверджує Ф. Бацевич, вважаються *трансформаційна*, *дистрибутивна*, а також *методика компонентного аналізу* значень мовних висловів, наявних у тексті. Ключові

поняття структурного методу: *елемент, система, структура, відношення, рівень, ієрархія, опозиція (протиставлення), модель, парадигматика, синтагматика*. Трансформаційна методика ґрунтується на перетворенні за певними правилами простих текстових структур у складні. Наприклад, трансформація речень у ССЦ (складні синтаксичні цілі) чи складних синтаксичних цілих у текст за допомогою певної кількості правил перетворень (трансформацій).

Методика *дистрибутивного аналізу* полягає у врахуванні правил семантичної та синтаксичної сполучуваності складників тексту, тобто лівої та правої валентностей (оточення мовної одиниці), у цілісному утворенні, яке досліджує лінгвіст.

Методика *компонентного аналізу* передбачає виявлення мінімальних змістових (семантичних) елементів, що формують смисловий складник тексту. Ці елементи, взаємодіючи у текстових структурах, формують їх загальну смислову організацію [25, с. 17].

2. *Метод контекстологічного аналізу* в лінгвістиці іноді називають контекстуально-інтерпретаційним або контекстологічним методом. На думку О. Селіванової, *контекстологічний* метод – це сукупність методик і прийомів, спрямованих на встановлення статусу конкретного досліджуваного тексту стосовно інших, його значущості в соціокультурному контексті, а також на реконструкцію авторського задуму, мотивів і цілей, загального змісту, рецептивної спрямованості, стратегій впливу на читача і под. Цей метод передбачає два етапи – контекстуалізацію та інтерпретацію. На кожному з них застосовують свої методики та прийоми аналізу. На *першому* етапі виявляють найзагальніші контексти створення досліджуваного тексту: час, місце, соціальні, економічні, культурні й інші чинники, світогляд автора, його індивідуальну свідомість, відповідні контекстуальні характеристики адресата. На основі *контекстуалізації* інтерпретують текст, тобто створюють гіпотези щодо авторської мети й стратегій впливу на читача, виявляють найважливіші текстові комунікативні смисли, способи їх утілення та ін. [375].

3. *Метод композиційного аналізу* виявляє принципи розміщення текстового матеріалу (лінійне, нелінійне, послідовне, непослідовне і под.), виокремлення семантичних центрів та периферії, розміщення епізодів, формування монтажної єдності тексту, визначення авторських композиційних прийомів та ін. [25, с. 18].

4. *Семіотичний метод* дає змогу вивчати текст з позицій його знакової організації, а також знакових властивостей: елементів і категорій. Багато хто з дослідників ставить під сумнів текст (і дискурс) як знакову одиницю, визнаючи при цьому, що його зміст формують номінативні (слова), комунікативні (речення, висловлення) та структурні (словосполучення) знаки й комплекси знаків. Насправді, за текстом (скажімо, романом-епопеєю) не стоїть певний конкретний денотативний клас об'єктів, як це спостерігаємо, приміром, у слові; за ним перебуває створений автором фікційний світ, що, крім того, читач може інтерпретувати *по-своєму* [25, с.18].

5. *Метод концептуального аналізу* актуалізувався у лінгвістиці тексту наприкінці XX ст. Вивчає концепти, які формують змістову частину тексту, як складники концептуальної картини світу мовної особистості автора.

Текстовий концепт – фрагмент картини світу, поданий у межах тексту як певну систему за допомогою ключових слів, що активізують ту чи ту частину свого змісту під впливом авторського задуму, жанрової належності й інших чинників текстотворення.

6. *Біографічний метод* належить до найдавніших традиційних методів у філології. Скерований на залучення біографічних особистісних даних автора для розуміння змістової та формальної організації тексту як твору.

II. *Лінгвістичні методи аналізу тексту.*

У спеціальній літературі зазначено, що в сучасній лінгвістиці відсутня усталена система методів, методик і прийомів аналізу тексту. Це пояснюється значною кількістю напрямів його досліджень, різними підходами до текстових феноменів, їх трактувань та багатьма іншими проблемами. Однак розуміння тексту як смислової, комунікативної та естетичної єдності дає змогу з-поміж

значної кількості процедур аналізу текстового матеріалу виокремити низку найчастотніших методів.

1. *Семантико-стилістичний аналіз* – один із традиційних і дієвих методів аналізу змістової частини тексту. Спрямований на виявлення закономірностей організації смислової, композиційно-структурної та жанрової специфіки тексту залежно від мети й завдань спілкування, ідейного змісту і функціонально-стильової належності з усім комплексом позамовних чинників створення та сприймання.

2. *Зіставно-стилістичний аналіз* близький до попереднього, але скерований на виявлення спільного та відмінного у стилістичній організації текстів різних функціональних стилів, жанрів, напрямів і под.

3. *Мотивний аналіз*. Одиницями дослідження, відповідно до мотивного аналізу, постають не слова, речення, складні синтаксичні цілі тощо, а *мотиви*, які в тексті, (особливо художньому) складно переплітаються з іншими мотивами, творячи неперевершену поетику тексту на рівні його змістової організації.

4. *Контент-аналіз* належить до новітніх методів аналізу тексту, що ґрунтується на кількісних та якісних показниках його організації, характеризується об'єктивністю висновків і строгістю процедур, які полягають у квантифікаційному (кількісному) опрацюванні тексту з подальшою інтерпретацією результатів.

Виділяють два основні підтипи контент-аналізу – *кількісний*, який дає змогу дослідити частоту окремих тем, слів, зворотів, і *якісний*, спрямований на фіксацію нетривіальних висловлень, виявлення інтенцій автора (чи персонажів твору), цінності змісту повідомлень тощо.

5. *Інтент-аналіз*, як і попередній, зараховують до новітніх методів аналізу текстів у вигляді засобів комунікації, що скерований не на виявлення того, про що говорить адресант (автор, мовець), а на те, що він намагається донести своїм повідомленням, текстом (дискурсом). Цей метод передусім

виявляє імпліцитні (формально не виражені, приховані) смисли, які містяться в тексті [25].

6. *Діалогічно-інтегративний аналіз*, за обґрунтуванням О. Селіванової, передбачає сім етапів: 1) встановлення діалогу тексту з іншими текстами; 2) місце тексту в творчості автора, інтерпретація авторського задуму й інтенцій; 3) діалог тексту з особистістю адресата, характеристика значущості тексту для його епохи; 4) діалог описаних подій і фактів з реальними; 5) діалог тексту з семіотичним універсумом культури; 6) реконструкція текстового концепту, опис тематичних макроструктур; 7) аргументування головних текстових категорій, мовних засобів їх репрезентації [375, с. 532–533].

7. *Наративний аналіз* передбачає встановлення моделей автора тексту: істинного наратора, його типів; побудову моделей тексту, в яких були б визначені основні ролі учасників комунікації (актантів); побудову сюжетних граматик; виявлення можливих трансформацій сюжетів, різних структур тощо. В останні роки наративний аналіз активно застосовує дослідницький апарат лінгвістичної прагматики та когнітивної лінгвістики [375].

За спостереженнями мовознавців, розвиток лінгвістики тексту супроводжується активним залученням методів, методик і прийомів аналізу, запозичених з інших сфер гуманітарного та негуманітарного знання.

Дослідники проблеми (Ф. Бацевич, І. Кочан, О. Селіванова) зазначають, що напрям «лінгвістика тексту», або текстовий аналіз, як частина семіотики тексту охоплює межі від простого міжфразового синтаксису до складного аналізу текстів і міжособистісного спілкування. Головною проблемою, що стоїть перед семіотикою тексту, є визначення і функціонування вимислу як людської семіотичної, зокрема інтерпретативної, діяльності [25; 375].

Нині на текстовій основі вивчаються різні лінгвістичні й лінгводидактичні проблеми, результатом чого є виникнення в мовознавстві цілої низки напрямів дослідження тексту. Основними з них є структурно-семантичний комунікативно орієнтований напрям та компетентнісний підхід. Перший досліджує текст як ізольований одиничний мовний об'єкт, вивчаючи

його формально-граматичні категорії, способи виділення, з'єднання і функціонування на гіперсинтаксичному рівні [173, с. 12]. Другий напрям розглядає комунікативну орієнтацію тексту, його прагматичну спрямованість, інтерпретує текст як продукт мовної діяльності, підлеглий реалізації комунікативної інтенції відправника, що виконує конкретні завдання спілкування [173, с. 121]. Відповідно до другого напрямку визначення тексту, будь-яке комунікативне утворення може виступати як засіб передачі та одержання інформації. Варто також зазначити, що ці підходи є взаємодоповнювальними. Про компетентнісний підхід до вивчення лінгвістики тексту йдеться в наступному підрозділі.

З урахуванням того, що текст як синтетичний носій повідомлення поєднує мисленнєво-мовленнєву діяльність адресанта (автора, мовця) й адресата (читача, слухача), Ф. Бацевичем, І. Кочан, О. Селівановою виокремлено такі нові напрями досліджень тексту:

- комунікативно-прагматичний – текст розглядають як засіб соціального, психологічного, емоційного й естетичного впливу;
- семіотичний – досліджує текст як складну знакову систему семантичних, синтаксичних і прагматичних засобів означування світу та його фрагментів;
- когнітивний – вивчає смисловий складник тексту із застосуванням прийомів моделювання ментальних дій, станів людини, які покладено в основу творення і сприймання найрізноманітніших текстів [25, с. 26].

У процесі вивчення спеціальної літератури з'ясовано, що з лінгвістикою тексту пов'язане вчення про дискурс – текст у сукупності прагматичних, соціокультурних, психологічних та інших чинників; мовлення як цілеспрямована соціальна дія, механізм, що бере участь у когнітивних процесах. Образно кажучи, дискурс – це текст, занурений у життя. До нього належать не тільки власне мовні засоби, а й міміка, жести, за допомогою яких виражається референція, емоційно-оцінний вплив на співрозмовника. Усебічне вивчення дискурсу передбачає звернення до психологічних, етнографічних і

соціокультурних стратегій породження й розуміння мовлення у певних умовах спілкування [25; 375].

Поняття «дискурс» часто асоціюється з типами та формами мовлення, принципами побудови повідомлення, його риторикою (*монологічний, діалогічний, наративний, риторичний, іронічний* тощо), характеристиками мовлення окремої людини і груп людей (*особистісний, неповторний, колективістський, авторитарний*) [25, с. 60].

Сучасні мовознавці (Ф. Бацевич, І. Кочан, М. Макаров, О. Селіванова) розглядають дискурс і як функціональний стиль, різновид мовлення – *усний, писемний, науковий, художньо-белетристичний, діловий, публіцистичний*, варіант функціонального стилю, його реалізацію у різних сферах спілкування – *юридичний, судовий, газетний, радіодискурс, кінодискурс, театральний, рекламний, святковий, у сфері публік рілейнз*, як жанр художньої літератури – *прозовий, ліричний, драматичний* [25; 375].

На думку Ф. Бацевича, І. Кочан, текст постає як результат спілкування (дискурсу), його структурно-мовного складника; структури, в яку втілений «живий» дискурс після свого завершення. Текст – це «вичерпаний», «зупинений» дискурс. Водночас створений кимось, у певний момент, у конкретній ситуації текст унаслідок інтерпретаційної діяльності адресата (читача, дослідника) наповнюється індивідуальним, особистісним смислом, тобто перетворюється на дискурс, тобто в інтерпретаційному аспекті дискурс є текстом, «заплідненим» діяльністю адресата (когнітивною, психологічною, естетичною тощо), тобто «висновується» з тексту, народжується у ньому [25, с. 63]. Дослідник характеризує дискурс як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, який має різні форми вияву – усну, писемну, паралінгвальну, відбувається у межах конкретного каналу комунікації, регулюється стратегіями й тактиками учасників; синтез когнітивних, менших позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, та має своїм наслідком формування різноманітних

мовленнєвих жанрів; система мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу адресантом (мовцем, автором). Результатом цього вербального процесу стають тексти [25].

Розуміння дискурсу як дії, живого процесу спілкування, а тексту – як його втілення, результату з вилученими чинниками «тут і тепер», контексту й ситуації спілкування дало змогу Ф. Бацевичу, М. Макарову, Г. Почепцову, О. Селівановій встановити співвідношення між цими поняттями. На їх думку, найважливішими ознаками, що розрізняють текст і дискурс, є такі: у тексті, на противагу дискурсу, не виявляють паралінгвальних й нелінгвальних засобів; їх подають лише описово.

Текст – одиниця лінгвістичного, дискурс – комунікативного аналізу. Текст – вторинна одиниця стосовно дискурсу. Текст – «застиглий дискурс», який зупинили, вилучивши час, місце, обставини, паралінгвальні засоби спілкування і под. Текст – це одиниця найвищого рівня мовної системи, тобто категорія лінгвальна, яка не містить паралінгвальних і нелінгвальних засобів. В аспекті інтеграції одиниця статична, результативна. У тексті відсутній безпосередній контакт між адресантом і адресатом. Породження тексту і його сприймання не синхронізовані. Поняття «текст» вужче, ніж «дискурс», і є його складником.

Дискурс – первинна одиниця стосовно тексту. У ньому наявні живі обставини спілкування учасників з їх особливостями – соціальними, індивідуально-психічними, когнітивними тощо в певному місці й у певний час. Дискурс – одиниця комунікації у певному соціальному середовищі, тобто категорія мовленнєвої діяльності – спілкування, комунікації. Дискурс – категорія інтерактивна, що містить паралінгвальні й нелінгвальні засоби. В аспекті інтеракції одиниця динамічна, процесуальна. У ньому наявний безпосередній контакт між адресантом і адресатом. Народження тексту та його сприймання синхронізовані. «Дискурс» – поняття ширше, ніж текст, і охоплює його. У дискурсі відбувається віддзеркалення дійсності [375].

У сучасній лінгвістиці, як зазначають Ф. Бацевич, І. Кочан, текст і дискурс постають у вигляді важливих чинників людського співіснування, міжособистісного та соціального спілкування. Дискурс варто розглядати як живе спілкування особистостей у межах конкретного контексту й ситуації спілкування із застосуванням лінгвальних і нелінгвальних (паралінгвальних) засобів. Текст – це ядерний, центральний складник дискурсу; його змістовий «згусток», де зосереджена інформація, пов'язана з лінгвальними чинниками комунікації [25, с. 64].

Деякі дослідники вважають, що завдання лінгвістики тексту полягає в тому, щоб вивчити те, яким чином створюється текст як ціле, і не більше, а дискурсивний аналіз подає об'єктивніші й точніші дані про мову і її застосування в мовленні [34]. На нашу думку, у процесі аналізу структури й розуміння мовлення ці підходи є взаємодоповнювальними. До того ж Т. ван Дейк зазначає, що «лінгвістика тексту» – це загальне позначення для будь-якого лінгвістичного дослідження тексту [95, с. 9–10.]. На сьогодні ці два найменування є науковими назвами для однієї й тієї ж галузі дослідження.

Лінгвістика тексту як навчальна дисципліна охоплює такі розділи, підрозділи й теми:

1. *Об'єкт і предмет лінгвістики тексту.* Тут розглядається об'єкт і предмет лінгвістики тексту, її місце в структурі сучасного гуманітарного знання та найважливіші підходи до лінгвістики тексту, зокрема: інтегративність із різними науками, наближення до ідеалу наукової всеєдності; особливе місце тексту в континуумі інших засобів соціальної та міжособистісної взаємодії; знакотворення і знакосприймання тексту в процесах глобального семіозису і в лінгвокультурній парадигмі; дослідження проблеми текстової референції, тобто різних типів зв'язків з реальною віртуальною дійсністю; функціонально-комунікативні й прагматичні аспекти вивчення текстів різних стилів, напрямків, змістового наповнення; виявлення етнокультурних специфічних рис текстів і текстової діяльності носіїв різних мов; аналіз специфіки текстотвірної діяльності в аспекті зміни культурних і

естетичних парадигм, активізації новітніх засобів спілкування (передусім інтернет-комунікації); актуалізація досліджень процесів породження та сприймання (інтерпретації) текстів у зв'язку з новітніми тенденціями розвитку когнітології (науки про мислення), психології, психолінгвістики, нейролінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності, теорії комунікації й інших новітніх напрямів вивчення мови, свідомості й мислення людини.

2. *Методологічні принципи, загально- та конкретнонаукові методи аналізу тексту.* У розділі розкриваються методологічні (пов'язані з фундаментальними константами осмислення світу) принципи розуміння сутності й природи тексту, а також загальнонаукові, загальнофілологічні та власне лінгвістичні методи аналізу.

3. *Становлення лінгвістики тексту як наукового напрямку.* Розділ висвітлює основні періоди (І період – 60-ті роки XX ст.; II період – початок та середина 70-х років XX ст.; III період – 80-ті роки XX ст.; IV період – 90-ті роки XX ст.; V період – перші десятиріччя XXI століття і донині) розвитку лінгвістики тексту. Обґрунтовується багатоаспектний шлях формування й становлення проблемного поля досліджень, пов'язаного з виявами ролі текстів у житті окремої людини й суспільства загалом, а також різних аспектів організації та функціонування текстів різноманітного змісту і стильового спрямування.

4. *Основні проблеми, напрями і тенденції сучасної лінгвістики тексту.* Розділ ознайомлює з найважливішими аспектами текстознавства: *онологічний* – звернення до характеру існування тексту, його статусу, відмінностей від «нетексту»; *гносеологічний* – дослідження способів, типів відображення об'єктивної дійсності в текстах, а у випадках звернення лінгвіста до художніх текстів – особливостей фіксації світу естетичної дійсності; *лінгвістичний* – вивчення принципів мовного втілення тексту, опрацьований найбільше на нинішньому етапі розвитку лінгвістики тексту; *психологічний* – аналіз різноманітних психологічних процесів і станів тих, хто їх інтерпретує; *прагматичний* – виявляє ставлення автора тексту до об'єктивної дійсності, а у

випадку художнього тексту – до зображення в ньому фікційної дійсності; загалом дослідження, виконані у межах цього аспекту, допомагають виявити і проаналізувати втілення людського чинника в тексті.

Описується, що в сучасній лінгвістиці текст постає на перетині дослідницьких інтересів багатьох наук. Зазначається, що лінгвістика тексту збагачується ідеями інших наукових напрямів, розширює бачення самого об'єкта вивчення, а відтак формує нові проблеми, напрями і аспекти дослідження.

5. Значення дисципліни «Лінгвістика тексту» у філологічній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. У цій темі визначається мета, завдання та значення навчальної дисципліни, що дає змогу зрозуміти майбутнім учителям-словесникам не завжди очевидний факт: живе спілкування людей відбувається не через просту сукупність речень (висловлень, мовних актів), а у межах складного цілісного утворення, яким є текст (дискурс). Подано аналіз різноманітних текстів, що дає змогу зрозуміти принципи формування функціональних стилів конкретної мови, слугує джерелом знань про засоби та категорії стилістики конкретної ідіоетнічної мови на певному етапі її розвитку. Описується, що лише в межах тексту (дискурсу) можливо встановити взаємодію значень і смислів, експліцитного й імпліцитного втілення інформації, яка передається від адресанта до адресата, а також можна виявити ментальні, культурні, психологічні, естетичні, етичні риси осіб (авторів, адресантів), що створювали конкретний текст (дискурс). Зазначено, що аналіз текстів допомагає здійснити різноманітні типи лінгвістичних експертиз, завдяки текстам, переважно писемним, можна пізнати специфіку мислення, комунікативної поведінки людей давніх епох, особливості соціально-економічного, політичного, культурно-духовного тощо устрою, коли творився конкретний текст.

Лінгвістика тексту – це навчальна дисципліна, у межах якої найповніше сходяться, перетинаються, втілюються, функціонують усі без винятку одиниці, категорії, стилістичні засоби конкретних ідіоетнічних мов. У текстах

виявляються найважливіші риси людей різних епох, соціально-економічні, політичні, культурні, естетичні та інші взаємини між людьми, країнами, регіонами.

Загалом лінгвістика тексту як навчальна дисципліна постає у вигляді багатопредметного і багатоаспектного напрямку сучасного мовознавства, який охоплює проблематику породження, сприймання, інтерпретації, будови різноманітних текстів і функцій, які вони виконують у сучасному інформаційному суспільстві.

Дослідження текстів як утілень людського мислення та його логіки, особливостей пізнання світу людиною, його осмислення й категоризації зближують (як зазначають Ф. Бацевич та І. Кочан) лінгвістику тексту з когнітологією як наукою про специфіку, закономірності мисленнєвої діяльності людини і логікою. Відповідно, сформувалися тісні зв'язки між лінгвістикою та когнітивною лінгвістикою. Найважливіше завдання когнітивної лінгвістики – вивчення закономірностей і особливостей концептуалізації світу, формування мовних картин світу в межах конкретних етнолінгвокультур і в свідомості окремих її носіїв [25, с. 31].

Оскільки тексти створюють з метою міжособистісного, групового, і, ширше, соціального спілкування, то сформувалися тісні зв'язки між лінгвістикою тексту і методикою навчання мовознавчих дисциплін, метою і завданням якої є, по-перше, віднайти шляхи найбільш результативного навчання мовознавчих дисциплін з урахуванням закономірностей засвоєння теорії навчання мови, тексту зокрема; по-друге, вмотивувати найефективніші форми, методи, прийоми, засоби та технології навчання основних розділів мовознавчих дисциплін, передовсім лінгвістики тексту; по-третє, допомогти викладачеві раціонально будувати лекційні та практично-семінарські заняття; по-четверте, показати викладачеві та студентів як зробити освітній процес опанування теоретичним матеріалом найбільш ефективним, як поєднати його з удосконаленням пізнавальних та творчих здібностей майбутніх фахівців під час аналізу текстів різних типів і стилів, як сформувати у майбутніх учителів

української мови і літератури професійні, ключові та предметні компетентності в процесі аналізу тексту.

Текст виконує різноманітні функції: 1) є засобом реалізації авторського комунікативного задуму; 2) засобом навчання і виховання; взірцем для побудови власного висловлення; 3) допомагає зберігати й передавати інформацію у просторі й часі; 4) є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням певних соціокультурних традицій тощо [453]. Він утілює в собі надбання думки, силу духу, свідомість мовця; є унікальною і складною словесною цілісністю, у якій зосереджено процес і результати пізнання дійсності. Лінгвістика тексту охоплює вивчення структур мовних одиниць, їх членування, способи творення зв'язного тексту, частотність уживання одиниць мови в тих чи інших його типах, змістову й структурну повноту тексту, мовні норми у різних функціональних стилях, типи мовлення, особливості писемної й усної форм реалізації мови тощо.

У тексті функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логіко-змістової єдності висловлення з урахуванням жанрово-стильових особливостей [453, с. 373]. Тому граматично правильне мовлення студентів-філологів може розвиватися на підґрунті тексту, адже граматичні форми набувають своєрідних функціонально-стилістичних і комунікативних значень тільки в тексті.

Як зазначає Л. Паламар, «викладання мовного курсу варто базувати на текстах із фаху студентів і різних типах завдань до них, адже саме текст є необхідним матеріалом, що сприяє інтенсифікації навчального процесу; надає великого значення розвитку усного мовлення студентів на побутовій і професійній основі» [309, с. 9]. Щоб повноцінно спілкуватися, студент (майбутній учитель) повинен оволодіти низкою ключових умінь: швидко орієнтуватися в умовах спілкування; правильно планувати своє мовлення, визначати зміст і структуру акту спілкування; вміло добирати відповідні засоби для передачі змісту; забезпечувати зворотній зв'язок із співрозмовником (за О. Леонтьєвим [210]). Процес породження тексту

безпосередньо пов'язаний із тими обставинами, які впливають на здійснення мовленнєвого акту і творення зв'язного висловлення. М. Пентилюк підкреслює, що «студенти, аналізуючи тексти й творячи власні висловлення, удосконалюють уміння й навички дотримуватися лексичних, граматичних, орфоепічних, правописних норм. Відповідно викладачеві необхідно акцентувати увагу на випадках варіантності мовних одиниць, на стилістичних нормах, що є найскладнішими в системі норм української літературної мови. Студенти-філологи, спираючись на набуті в середній школі культуромовні знання і вміння, удосконалюють їх упродовж усього періоду навчання у закладі вищої освіти» [317, с. 180].

Отже, лінгвістика тексту як наука й навчальна дисципліна інтегрує здобуті знання з вивчених студентами мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, формує у свідомості майбутніх учителів української мови і літератури мовне чуття, виробляє навички тлумачення глибинних смислів у текстах різних жанрів і стилів. Хоч лінгвістика тексту порівняно нова галузь мовознавства, все ж є однією з основних лінгвістичних дисциплін вишів. Саме в процесі роботи над текстом формуються лінгвістична, комунікативна, методична, соціокультурна, риторична компетентності студентів, розвивається їхня емоційна сфера, професійна компетентність, відбувається духовне збагачення. Тому для майбутнього вчителя-словесника особливо важливим є засвоєння лінгвістики тексту як основи власного мовленнєвого розвитку й використання відомостей із теорії тексту у подальшій професійній діяльності.

2.2. Сучасні підходи до навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури

В українській та зарубіжній лінгводидактиці підхід до навчання є основною методологічною категорією, яка становить систему принципів, методів, прийомів, засобів і форм навчання. Сучасний освітній процес ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, комунікативно-

діяльнісного, контекстного, текстоцентричного, дослідницького, компетентнісного, соціокультурного підходів.

Основоположними в процесі впровадження сучасних підходів у систему вищої освіти є праці відомих українських і зарубіжних науковців: В. Антипової, В. Бездухова, Н. Бібик, В. Болотова, Ю. Варданяна, В. Вербицького, Ф. Гоноболіна, І. Зимньої, І. Зязюна, К. Колесиної, Н. Кузьміної, Г. Лежніної, О. Локшиної, М. Лук'янової, А. Маркової, О. Овчарук, Г. Пахомової, О. Пометун, Є. Рогова, В. Сєрикова, В. Сластьоніна, Е. Тоффлера, М. Філатова, Р. Хайгерті, А. Хуторського, Ю. Швалби та ін.

Вагомі напрацювання в напрямі розроблення компетентнісної моделі навчання здійснено такими вченими, як: І. Варнавська, М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, Л. Мітіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк, О. Савченко, Т. Симоненко, Г. Шелехова та ін. Проблема формування фахової компетентності студентів закладів вищої освіти стала предметом наукових розвідок В. Баркасі, Н. Босак, Н. Голуб, І. Дроздової, С. Карамана, О. Копусь, Л. Мамчур, С. Омельчука, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін.

Аналіз спеціальної літератури дає змогу констатувати, що головним призначенням педагогічного університету є підготовка фахівця, формування в нього певної світоглядної системи, гуманістичних цінностей, розуміння ролі професійної освіти, свого місця в суспільстві, задоволення від обраної професії тощо. Для цього, насамперед, потрібно виокремити основні та інваріантні підходи до формування ключових (базових), загальнопрофесійних та спеціальних компетентностей.

Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури є засадничими у процесі вивчення усіх дисциплін вишівського курсу, «Лінгвістики тексту» зокрема, як основи власного мовленнєвого розвитку й використання здобутих знань у професійній діяльності.

Методологічними засадами лінгвістики тексту є ідеї герменевтичної філософії (З. Вендлер, Л. Вітгенштейн, П. Грайс та ін.), практичної філософії (Ю. Габермас, М. Рідель та ін.), психолінгвістики (Т. Ахутіна, М. Жинкін,

О. Залевська, О. Леонтьєв та ін.), когнітивного підходу до мови (Дж. Міллер, Г. Томпсон та ін.), функціональної лінгвістики (О. Бондарко, І. Вихованець, А. Загнітко, Г. Золотова та ін.), соціологічні теорії (М. Марр, А. Мейє, Е. Сепір, Л. Щерба та ін.) тощо.

Проблема формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей майбутніх фахівців на засадах сучасних підходів активно обговорюється вченими різних галузей (Л. Барановська, Н. Бабич, М. Вашуленко, Л. Виготський, О. Горошкіна, Н. Гузій, Б. Ельконін, І. Зимня, Л. Златів, О. Лурія, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Сагач, Н. Тоцька, Г. Шелехова та ін.). Положення про те, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту на засадах особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів сприяє ефективному формуванню умінь текстотворення і текстоспримання, неодноразово доведено в дослідженнях Т. Ладиженської, В. Мещерякова, В. Статівки та ін. Текстотипологічні питання розглядали В. Виноградов, М. Жинкін, А. Новиков, Л. Якубинський та ін.

Основні підходи до навчання мови, формування комунікативних умінь і навичок суб'єктів освітнього процесу визначено у працях З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, О. Копусь, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентилюк, Г. Шелехової.

Результати досліджень у галузі теорії тексту й теорії мовленнєвої комунікації (В. Бадер, Ф. Бацевич, О. Біляєв, І. Гальперін, Н. Голуб, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.) визначили актуальність пошуку нових підходів до вирішення проблеми формування культуромовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні спостерігається переорієнтування досліджень з вивчення мови в ізольованому виді до вивчення її функціонування в різних формах мовної діяльності у процесі комунікації. З огляду на це у мовознавстві сформувався особливий напрям, що називається лінгвістикою тексту, «специфічного мовного утворення» [144], що розглядає текст як «комунікативну одиницю найвищого рівня, порівняно

стійку операційну одиницю мови, у якій забезпечується логічна, тематична, структурна і прагматична зв'язність» [187].

Знання лінгвістики тексту допомагає не лише правильно оцінити його щодо типу мовлення, структури, композиційного оформлення, функціонально-стилістичної організації, а й упливає на формування культуромовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури. «Саме в процесі роботи з текстом формуються мовна, комунікативна, соціокультурна, риторична компетентності студентів, розвивається їхня емоційна сфера, професійна компетентність, відбувається духовне збагачення» [453, с. 372].

У результаті аналізу основних тенденцій розвитку лінгвістичної науки виявлено вплив теорії лінгвістики на лінгводидактику, на сучасні підходи до методики навчання курсів «Лінгвістика тексту» та «Лінгвістичний аналіз тексту» у закладі вищої освіти.

Ефективній підготовці майбутнього фахівця як висококваліфікованого комуніканта сприяють методологічні підходи до навчання, виокремлені В. Лозовою:

- особистісний, який полягає у визнанні особистості як мети соціального розвитку, носія культури, інтелекту, моральної свободи тощо. Він передбачає як опору на природний процес саморозвитку, самореалізацію, самоствердження, так і створення для цього відповідних умов;
- діяльнісний, спрямований на організацію діяльності суб'єкта, яка забезпечувала б його активність у пізнанні, праці, спілкуванні;
- системний, мета якого та завдання, зміст, форми й методи обов'язково взаємопов'язані та орієнтують на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності його суб'єктів;
- гуманістичний, який передбачає духовно-особистісну спрямованість кожного навчального предмета, формування стосунків між студентами, викладачами й студентами на основі поваги, довіри, чуйності, доброзичливості, уваги, співчуття, віри в можливості людини;

- ресурсний, що орієнтований на виявлення й розвиток потенційних можливостей кожного студента;

- синергетичний, який полягає в здійсненні самореалізації й саморозвитку особистості на основі постійної взаємодії з навколишнім світом, що сприяє формуванню нових якостей у структурі особистості;

- аксіологічний, що забезпечує вивчення явищ для виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, у якому людина є найвищою цінністю;

- компетентнісний, який передбачає певні аксіологічні, мотиваційні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати діяльності суб'єктів навчання і сприяє розширенню не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [218, с. 77–78].

Однак варто зазначити, що в наведених методологічних підходах, з належною повнотою обґрунтування, існує певна поняттєва та ієрархічна неузгодженість.

У сучасній українській лінгводидактиці (З. Бакум, О. Горошкіна, Н. Голуб, М. Греб, Т. Донченко, С. Караман, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентиліук, Г. Шелехова) було визначено пріоритетні підходи до навчання мови:

- українознавчий – передбачає засвоєння студентами мовної картини світу засобами рідної мови, формування національної свідомості особистості;

- діяльнісно-орієнтований – орієнтований на формування системи компетенцій – мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної. Діяльнісна компетенція посідає чільне місце у вдосконаленні методики навчання мови;

- текстоцентричний – сприяє формуванню у студентів-філологів, на підґрунті здобутих знань зі стилістики, культури мовлення, лінгвістики тексту, практичних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Реалізація принципу текстоцентризму сприяє удосконаленню не тільки мовленнєвої, а й мисленнєвої діяльності студентів;

- компетентнісний – спрямований на формування низки компетенцій (загальних, лінгвістичних, комунікативних, соціолінгвістичних, дискурсивних та інших), якими має оволодіти кожен мовець [250]; дає змогу «перейти в професійній освіті від її орієнтації на відтворення знань до використання й організації їх ... у власній професійній діяльності; поставити на перше місце міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результатів освітнього процесу; орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій» [16, с. 11].

Синтез проаналізованих положень уможливорює висновок, що визначені вченими провідні підходи до навчання лінгвістики тексту підпорядковані найголовнішому – комунікативному, «який сприяє формуванню комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення» [317, с. 20].

Упровадження сучасних підходів до навчання лінгвістики тексту можливе за умови використання текстової основи дидактичного матеріалу, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування у студентів національно-мовної картини світу.

Особливістю сучасного освітнього процесу у виші є його зорієнтованість на активні методи й форми навчання, пріоритетність самостійних видів навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування у них стійкої мотивації до саморозвитку й навчання упродовж життя. Означені підходи до навчання лінгвістики тексту (особистісно діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, контекстний, текстоцентричний, дослідницький, компетентнісний та ін.) сприяють самовизначенню, саморозвитку, самовдосконаленню особистості, підвищують якість підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Найбільш ефективним підходом, спроможним реалізувати ці завдання, науковці (М. Алексєєв, Т. Андрющенко, М. Бондаревська, С. Подмазін, В. Серіков, А. Хуторської та ін.) вважають *особистісно-діяльнісний*. Варто

зазначити, що в педагогічній науці немає одностайності дослідників у номінації означеного підходу. Доволі різноманітними є назви підходів, якими оперують сучасні науковці: особистісний, особистісно орієнтований, особистісно зорієнтований, особистісно-діяльнісний, студентоцентрований.

Психологічні основи реалізації особистісно орієнтованого (особистісно-діяльнісного) підходу обґрунтовано в працях І. Беха, І. Зимньої, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Семиченко та ін. Особливості реалізації особистісно-діяльнісного підходу в різних закладах освіти досліджують педагоги, лінгводидакти Н. Бібік, А. Богуш, З. Бакум, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, О. Любашенко, С. Максименко, М. Пентиліук, О. Савченко, Т. Симоненко, А. Хуторської та ін.

Перспективним вважаємо твердження І. Беха, що особистісно орієнтований підхід у навчанні повністю асимілюється із суб'єктно-діяльнісним, компетентнісним, синергетичним, комунікативно-діяльнісним підходами, виразно виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів у різних видах діяльності [31].

Однією з провідних ідей особистісно-діяльнісного підходу визначено переосмислення ролі й місця предметної підготовки в професійній освіті. Основні положення цього підходу, на думку М. Фіцули, визначаються такими аспектами: особистість студента – головна цінність у системі освітнього процесу; освіта – перетворення, ретрансляція особистості, що здійснюється під час спеціально спрямованого на це цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу [430].

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає таку організацію успішного навчання, коли не лише знання, уміння, навички, а й формування особистісних якостей спрямовуються на громадську активність, творчу діяльність, виховання волі, емоційної сфери, рис характеру, що набуває особливої актуальності в процесі навчання лінгвістики тексту, яка забезпечує не лише

професійний розвиток суб'єкта навчання, а й особистісний, передусім засобами текстів різного тематичного спрямування [123].

Ми поділяємо погляди І. Соколової, яка вказує на практичну реалізацію особистісно-діяльнісного підходу у закладі вищої освіти за таких умов: гуманного ставлення до визначення його самоцінності; індивідуалізації і диференціації навчання; врахування суб'єктивного досвіду того, хто навчається, організації його комунікативної та соціальної діяльності; доцільного використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні [405].

За словами Д. Белухіна, особистісний підхід забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості майбутнього фахівця в цілісності та гармонійності [31]. На переконання С. Сисоевої, особистісно-діяльнісний підхід передбачає застосування методів, що сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу й спілкування [391].

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, за якого вони стають не просто реципієнтами інформації. Здійснюючи реалізацію особистісно-діяльнісного підходу, доцільно організовувати навчання лінгвістики тексту таким чином, щоб студенти ставали суб'єктами власної діяльності: бачили проблему, могли визначити основну мету тексту, його стиль, навчилися формулювати завдання й запитання до тексту, розв'язувати їх, застосовувати отримані знання на практиці, здійснюючи членування, визначаючи способи творення зв'язного тексту, частотність уживання мовних одиниць у текстах різних типів і стилів, створюючи власний текст.

Особистісно-діяльнісний підхід до навчання з позицій студента, на думку І. Зимньої, передбачає свободу вибору ним шляхів, підручників, методів навчання, дозволяє подолати деякі обмеження традиційної дидактики і розглядати освітній процес у виші одночасно як діяльність та процес співдіяльності, що дає змогу фіксувати відношення між суб'єктами. Цілісна

координована та керована співдіяльність за таких умов має ознаки парадигми, в якій розкривається та виявляється основне відношення між: лінгвістичними і лінгводидактичними дисциплінами; навчальною співдіяльністю: усвідомленим учінням та дидактичним керуванням; суб'єктами, які здійснюють цю співдіяльність: викладачем та студентом [140].

Важливим для навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо *комунікативно-діяльнісний підхід*, що передбачає залучення студентів до різноманітних видів діяльності, насамперед мовленнєвої, яка на сучасному етапі розвитку лінгвістичних і психологічних наук розглядається як особливий вид діяльності, спрямований на формування та формулювання думки (предмета мовленнєвої діяльності) засобами мови та способом мислення.

Л. Мамчур визначає комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови як комунікативно компетентнісний, оскільки він забезпечує виховання мовної особистості у процесі мовленнєвої діяльності з метою формування комунікативних умінь [232, с. 174].

Опрацювання спеціальної літератури засвідчує, що комунікативно-діяльнісний підхід до навчання лінгвістики тексту збагатив методику навчання мовознавчих дисциплін у виші розробленням структури і змісту різноманітних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної і т. ін.), пов'язаних із виявленням рівнів, необхідних і достатніх для досягнення заданих комунікативних цілей; включив у сферу лінгводидактики дослідження лінгвістики тексту, прагматики мови, лінгвокраїнознавства, культурології, а також багато іншого, цінного з погляду автентичної комунікації [317].

Головне завдання комунікативно-діялісного підходу, на думку М. Пентилюк, – це формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення. Своєрідність цієї методики «полягає в оволодінні тими, хто навчається, всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування» [317, с. 6].

Комунікативно-діяльнісний підхід, як зазначає І. Нагрибельна, реалізується шляхом взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання – говоріння – читання – письмо), формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, предметної, дослідницької компетенцій і передбачає широке застосування інтерактивних методів навчання, оптимальне поєднання індивідуальної, фронтальної, групової форм організації навчального процесу [260].

За І. Дроздовою, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання є, з одного боку, теоретичним обґрунтуванням комунікативної технології навчання української мови, тобто вирішенням таких методичних питань, як відбір, організація, послідовність вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу, способів пред'явлення і тренування, які ураховують комунікативні потреби студентів певного фаху й умов навчання, з іншого боку, він забезпечує свідоме засвоєння знань і відомостей мовного, мовленнєвого і професійного характеру, які задовольняють і розвивають пізнавальні інтереси і запити особистості студентів, що формуються, на мінімальному рівні для задоволення комунікативно важливих професійних потреб. Це дає змогу змінювати форми діяльності, зосереджуючись на вузлових проблемах, які потребують повсякденної уваги [108, с. 63].

О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк зауважують, що засновничим для з'ясування теоретичних засад комунікативної методики навчання української мови є розуміння комунікативної лінгвістики як науки «про спілкування, що здійснюється мовцями з метою обміну (передання) інформації під час мовленнєвої діяльності шляхом використання мовних засобів» [399, с. 16].

Для майбутніх учителів української мови і літератури важливо навчитися готувати тексти різної жанрово-стильової належності: доповіді, повідомлення, складати твори, лінгвістичні мініатюри, здійснювати реконструкцію тексту, що в подальшому можуть полегшити сприймання учнями мовної теорії.

Важливе значення для навчання лінгвістики тексту має *дослідницький підхід*, що є складним лінгводидактичним інтеграційним явищем, в основу якого покладено реалізацію продуктивних методів навчання, спрямованих на формування у студентів дослідницької компетентності, підвищення рівня їхньої пізнавальної активності й самостійності, творчих мисленнєвих здібностей тощо.

Науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів української мови і літератури здійснюється поетапно від курсу до курсу з поступовим зростанням обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок під час лінгвістичного аналізу тексту, створення власних текстів, інтерпретації їх, виконання наукової роботи. Це забезпечує вирішення таких завдань, як формування наукового світогляду та оволодіння методами наукового дослідження; розширення наукової ерудиції майбутнього фахівця; розвиток нахилів до пошукової дослідницької діяльності, до творчого розв'язання освітніх завдань у сучасній школі; прищеплення студентам умінь та навичок до науково-дослідницької діяльності.

За С. Омельчуком, *дослідницький підхід* – складне лінгводидактичне інтеграційне явище, в основу якого покладено реалізацію продуктивних методів навчання української мови, спрямованих на формування в учня мовної дослідницької компетентності, підвищення рівня його пізнавальної активності й самостійності, творчих мисленнєвих здібностей тощо [298, с. 93].

Дослідницький підхід спрямований передовсім на те, щоб майбутній учитель української мови і літератури навчився працювати з різноманітними науковими, довідниково-енциклопедичними джерелами, володіти методикою філологічного аналізу тексту, опрацьовував новітні здобутки мовознавства, ураховуючи їх у подальшій професійній діяльності.

Сутність дослідницького підходу до роботи з текстом у процесі навчання лінгвістики тексту вбачаємо в поєднанні його змістового і процесуального компонентів. Змістовий компонент складає взаємозв'язок і взаємозумовленість змісту навчального матеріалу з мовознавчих дисциплін і

методики навчання мовознавчих дисциплін у виші, а також технологій навчання мовознавчих дисциплін, які застосовують у педагогічному навчальному просторі і, які складаються з набору чітко визначених відповідно до етапів навчальної діяльності методів, принципів і засобів роботи, що забезпечують оптимальну реалізацію процесуального компонента дослідницького підходу до навчання – творчої дослідницько-пошукової діяльності студентів, основна мета якої – формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури; раціональне використання продуктивних методів на всіх етапах навчання тексту та організації систематичної діяльності студентів на основі відповідних прийомів дослідницького та пошукового характеру.

Одним із підходів, важливих у процесі пошуку методологічних засад навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури визначаємо *контекстний*.

Відповідно до теорії контекстного навчання мета студента полягає, як зазначає І. Нагрибельна, в оволодінні цілісною професійною діяльністю фахівця. Для цього потрібно чітко усвідомлювати відмінності в навчальній і професійній діяльності. Мотивом першої є пізнання нового, оволодіння професією, а другої – реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості в професійному середовищі. Звісно ж, ці види діяльності мають різні цілі, а відтак і різні типи й результати. Перед викладачами вищої школи стоїть важливе завдання: забезпечити перехід від одного типу діяльності (пізнавальної) до іншого (професійної) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів [260].

Аналіз спеціальної літератури дає змогу констатувати, що потужним джерелом контекстного навчання є «контекст» – смислоутворювальна категорія цієї теорії. Психологи пов'язують контекст із поняттям «ситуація», що тлумачать як «систему зовнішніх відносно суб'єкта умов, які спонукають і опосередковують його активність» [355, с. 364]. Лінгвопсихологи відводять контексту основну роль у процесі оброблення інформації, оскільки завдяки

йому людина знає, чого їй чекати і, як осмислювати продукт сприйняття. Перед тим, як розпочинати дію, людина намагається зібрати якомога більше контекстної інформації.

С. Рубінштейн зауважував, що розуміння свідомості й психіки людей вимагає їх включення в «реальний контекст життя і діяльності» [365]. Положення С. Рубінштейна має значення і для професійного навчання, оскільки контексти життя і майбутньої фахової діяльності наповнюють навчання особистісним смислом, визначають ступінь включення у пізнавальний процес. У контекстному навчанні моделюються, відтворюються контекстний зміст певної діяльності, що забезпечує професійну компетентність людини, і зміст стосунків, у які вступають люди у виконанні цієї діяльності, тобто соціальний зміст. Іншими словами, задаються предметно-професійний і соціокультурний контексти реальної діяльності людини [169, с. 103].

Дослідники стверджують, що чільне місце в моделювальному (контекстному) підході відводиться текстам, які необхідно добирати не довільно, а у вигляді системи тем: Всесвіт – людство – народ – я; минуле – сучасне – майбутнє; мій університет сьогодні – яким я його бачу в майбутньому; розвиток методики від давнини до сьогодення: проблеми, пошуки, перспективи; національне – загальнолюдське; краса в природі та людині, у мистецтві та мові; духовна спадщина рідного народу і людства; найвидатніші постаті в історії, освіті, мистецтві [156, с. 89]. Нам видається цікавою й перспективною ідея добору текстів не довільно, а з урахуванням змісту виучуваної теми, що забезпечує формування лінгвістичної та соціокультурної компетентностей. Залучення ж студентів до методичного адаптування тестів, що необхідне їм у подальшій професійній діяльності, сприяє формуванню в них методичної компетентності.

Услід за І. Нагрибельною, вважаємо виправданим залучення майбутніх учителів української мови і літератури до лінгводидактичного аналізу тексту, який А. Нікітіна визначає як особливий різновид аналізу тексту, технологію

педагогічного дискурсу. Проблему методики лінгводидактичного аналізу тексту дослідниця розглядає насамперед у широкому контексті проблем лінгвістичного аналізу загалом та методики навчання української мови на текстовій основі – текстоцентризму, у виробленні мовних та мовленнєвих умінь і навичок студентів [260; 266].

Аналіз і синтез досліджень у галузі теорії тексту дають змогу констатувати, що формування майбутнього вчителя-словесника відбувається через зв'язні висловлення і на основі їх (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Зимня, Г. Золотова, С. Караман, Т. Ладиженська, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Г. Шелехова та ін.). З огляду на це проблема продуктивного фахового й особистісного розвитку майбутніх учителів української мови і літератури в умовах пріоритету компетентнісної парадигми може бути розв'язана, якщо освітній процес ґрунтуватиметься на текстоцентричних засадах.

Текст, його закономірності й особливості багатоаспектно досліджували українські й зарубіжні вчені: у лінгвістиці й психолінгвістиці – Ф. Бацевич, М. Брандес, Л. Булаховський, Т. Дридзе, П. Дудик, М. Жинкін, А. Коваль, І. Кочан, М. Львов, Л. Мацько, О. Пономарів, М. Плющ, Т. Радзієвська, О. Селіванова, Л. Щерба та ін.; у лінгводидактиці – І. Гудзик, Т. Донченко, Л. Мамчур, Я. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, М. Стельмахович та ін., які в своїх тлумаченнях виокремлюють важливі, на їхню думку, характеристики досліджуваного поняття – лінгвістичного чи лінгводидактичного. Ми погоджуємося з думкою Л. Мамчур, що текст доцільно розглядати як «поєднання мовної (семантико-граматичної) одиниці та комунікативного явища; певний мовленнєвий акт, виражений за допомогою вербальних засобів, між учасниками спілкування; явище для сприймання і розуміння у комунікативній ситуації, за допомогою якого здійснюється комунікативний вплив на комуніканта» [231, с. 81].

Теоретичні узагальнення з проблеми *текстоцентричного підходу* як базового поняття дослідження дають змогу констатувати, що його основою є

уявлення про текст як результат і продукт творчої діяльності, оскільки освітній процес у виші відображений у текстовій формі (монолог викладача на лекції, або ж полілог викладача і студентів на лекції, відповіді студентів на практично-семінарських заняттях, робота з навчально-методичною літературою, наукові та творчі роботи тощо). На думку Н. Валгіної, текст є найвищою сходиною реалізації мови, мовленнєвим витвором, якому властиві ознаки зв'язності в інформаційному, структурному й комунікативному планах [49, с. 110]; його визначають як «фундаментальну основу для формування комунікативної компетентності..., базою вивчення мовних та мовленнєвих одиниць, засобом формування соціокультурної компетентності, матеріалом для мовного, мовленнєвого та комунікативного спостереження й редагування, кінцевим результатом мовленнєвої діяльності...» [25, с. 89]. Дослідження означеної комунікативної одиниці здійснює комплексна лінгвістична наука – теорія тексту, яка встановлює його типологічні ознаки, орієнтовані на певні комунікативні умови. Складником цієї науки є лінгвістика тексту, яку розглядають як галузь мовознавства, що досліджує текст насамперед з погляду змісту й структури, є теоретичною основою для осмислення студентами його комунікативного спрямування, функціонування у різних сферах життєдіяльності.

Систематичне використання текстового матеріалу в освітньому процесі готує майбутніх учителів української мови і літератури до глибокого розуміння змісту текстів та мовного оформлення їх, впливає на ефективне формування в них текстотворчих умінь і навичок. «На основі запропонованого викладачем тексту – мовного матеріалу, що містить необхідні для вивчення мовні одиниці (слова, словосполучення, речення), за допомогою завдань, які передбачають опрацювання цього мовного матеріалу, побудові власних висловлень різних типів і стилів мовлення ґрунтується текстоцентричний підхід, що реалізується у процесі вивчення одиниць мови на текстовій основі» [317, с. 172].

Текстоцентричний підхід до навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури поєднує процес засвоєння програмового матеріалу з формуванням умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Як зауважує М. Пентилюк, знання засобів, типів мовлення, здатність відчувати їх зміну сприятимуть засвоєнню закономірностей композиційної будови тексту. А доречне вживання тих чи інших мовних одиниць у тексті, образних засобів сприятиме композиційній будові сегментів тексту [317, с. 103]. Окрім того, робота студентів із мовленнєво-комунікативним дидактичним матеріалом сприяє успішному формуванню сукупності компетентностей майбутнього вчителя-словесника: філологічної, лінгвістичної, комунікативної, лінгводидактичної, дискурсної.

Опису *компетентнісного підходу* як базового поняття дослідження присвячено наступний підрозділ роботи, тому обмежимося розглядом лише загальної ідеї та основних завдань.

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є, на думку дослідників (А. Андреев, В. Байденко, Н. Бібік, І. Зимня та ін.), компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким майбутній фахівець успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності. На сьогодні компетентнісний підхід втілює інноваційний процес в освіту, розглядається як один із способів досягнення нової якості освіти.

Компетентнісний підхід поряд із конкретними знаннями і вміннями охоплює здібності, готовність до професійної діяльності. Він орієнтує на побудову освітнього процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату навчання; гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста; сприяє оновленню змісту педагогічної освіти; забезпечує спроможність випускника вишу відповідати новим запитам ринку праці.

Означений підхід забезпечує формування у студентів-філологів низки ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей, які в сукупності становлять компетентність особистості й визначають її успішну адаптацію в

суспільстві. Він безпосередньо пов'язаний з ідеєю всебічного розвитку індивіда, професіонала своєї справи, розвиненої особистості, члена колективу й соціуму, він є гуманітарним у своїй основі. Про компетентнісний підхід у навчанні майбутніх учителів української мови і літератури йдеться у наступному підрозділі.

Отже, проаналізовані сучасні підходи (особистісно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, дослідницький, контекстний, текстоцентричний, компетентнісний) перебувають у системних взаємозв'язках; уможливають упровадження інноваційного змісту лінгвістики тексту, добір форм, методів, засобів, технологій навчання, адекватних змісту; забезпечують індивідуальну траєкторію навчання студентів; гарантують високий рівень і результативність підготовки кваліфікованого спеціаліста; сприяють оновленню змісту педагогічної освіти; посилюють її практичну орієнтацію; забезпечують спроможність випускника закладу вищої освіти відповідати новим запитам ринку праці; орієнтують на побудову освітнього процесу відповідно до якісного результату навчання майбутніх учителів української мови і літератури.

2.3. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир формування професійних і ключових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури

Головним здобутком будь-якої країни є інтелектуальний потенціал фахівців усіх профілів. Досвід передових країн засвідчує, що для досягнення економічного росту потрібні висококваліфіковані спеціалісти, адже освічена й компетентна особистість краще орієнтується в новаціях і приймає їх, швидко реагує на запити суспільства, прагне до особистісного та професійного розвитку і є «економічно вигідною». Це вочевидь зумовлює необхідність модернізації системи вищої освіти відповідно до потреб ринку праці. Розроблення змісту компетентнісної освіти є спробою розв'язання означеної

проблеми. За останні роки лінгводидактика збагатилася різними методиками і технологіями, однак універсального підходу, який гарантував би постійний та ефективний результат навчання, поки що не знайдено. Нині вища педагогічна освіта України активно переорієнтовується на європейські стандарти, що передбачають насамперед формування компетентного фахівця, здатного практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід роботи у професійній діяльності. Відповідно до цього відбуваються модернізаційні процеси в системі освіти, спрямовані на підготовку кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного саморозвитку, соціальної та професійної мобільності. У цьому контексті все більш поширеним стає компетентнісний підхід до освіти, що претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, яка здійснюється як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, посилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, умінь і навичок, що спираються на наукові знання [258].

Компетентнісний підхід, з огляду на його мету та завдання, не є новим явищем у світовій практиці. Проблема формування усебічно розвиненої особистості, її фахових умінь і навичок була наскрізною у працях науковців педагогічної і психологічної галузей: В. Давидова, В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, С. Шацького, Г. Щедровицького та ін. Теорія і практика розвивального навчання, запропонована вищезазначеними вченими, була, фактично, «попередницею» компетентнісного підходу. Сьогодні, коли йдеться про фахове становлення особистості, поняття «професіоналізм» і «професійні якості» майже не вживаються, адже вони втратили свою актуальність і трансформувалися у «компетентність» і «компетенцію». Ґрунтовний методологічно-теоретичний аналіз означеного підходу здійснила І. Зимня. Дослідниця визначила

результативно-цільову та практичну спрямованість освіти, її прагматичний і предметно-фаховий аспекти [137, с. 7].

І. Зимня виокремлює три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті:

- 1960–1970 рр. – поява категорії «компетенція»;
- 1970–1990 рр. – впровадження означеної категорії в теорію і практику навчання іноземних мов, визначення змісту поняття «компетентність», виокремлення різних видів компетенцій, дослідження їх як результату навчання;
- з 1990 р. – дослідження компетенції як наукової категорії, структури компетентності та видів компетенцій, визначення ключових компетенцій [137, с. 7–8].

Перш ніж розпочати розгляд поняття «компетентнісний підхід» у педагогічній науці, вважаємо за доцільне обґрунтувати зміст поняття «підхід», що, «визначає стратегію дослідницької та практичної діяльності» [371, с. 90]. На думку С. Савченка, «підхід виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на способи побудови тієї чи іншої освітньої системи» [371, с. 90]. Підхід є тим підґрунтям, що дозволяє цілісно формувати ту чи ту компетентність студента.

Поняття «підхід» у працях С. Омельчука потлумачено як методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і якому властиві концептуальність, системність, керованість та дієвість [299, с. 36].

Проблему компетентнісного підходу до організації навчання у вищій школі розкрито у працях таких науковців: В. Болотов (компетентнісна модель освітньої програми); І. Зимня, А. Хуторський (зміст, структура, формування компетентності майбутніх фахівців); З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк, Т. Симоненко, О. Семеног (компетентнісний підхід до формування мовної особистості) та ін. Проте питання компетентнісного

навчання в системі освіти майбутніх учителів-словесників і надалі залишається актуальним.

Загальний аналіз сутності компетентнісного підходу, характеристику компетентностей здійснили О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, І. Єрмаков. Значну частину сучасних досліджень присвячено особливостям упровадження компетентнісного підходу в процес різних структур системи національної освіти (В. Антипова, Н. Бібік, Л. Ващенко, Н. Голуб, І. Єрмаков, О. Новіков, М. Пентилюк, О. Ситник та ін.). Представниками науково-методичних студій вивчається структура і зміст професійної компетентності вчителя (Т. Браже, В. Введенський, І. Зязюн, І. Підласий, І. Кривонос, В. Нестеров, О. Ситник, М. Скрипник, Т. Сорокіна, К. Старченко, Л. Набока, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.). Складники професійної компетентності вчителя-словесника представлено в дослідженнях сучасних українських лінгвістів і лінгводидактів (Н. Голуб, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Н. Зарічанська, С. Караман, Л. Мацько, Т. Мельник, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Л. Решетняк, О. Семенов, Т. Симоненко, О. Тищенко та ін.).

Сучасні науковці (В. Байденко, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Зимня, С. Караман, Л. Мамчур, О. Савченко, М. Пентилюк, Ю. Татур, В. Шадриков, С. Шехавцова, Л. Пуховська та ін.) пропонують різні напрями впровадження й реалізації цього підходу в систему вищої освіти.

В. Кремень підкреслює, що проблема підготовки компетентних фахівців, розвинених особистостей на сьогодні є досить актуальною. Особливо це стосується тих країн, які з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти реформують вищу школу, зокрема з використанням компетентнісного підходу [191, с. 3]. Означений підхід скеровує освіту на формування цілої низки компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими мають оволодіти студенти під час навчання у виші і передбачає не просте транслявання знань та вмінь від викладача до студента, а формування в майбутніх випускників ключових (базових),

загальнопрофесійних та спеціальних компетентностей. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в майбутніх учителів української мови і літератури здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання та досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача зміни функційних аспектів у навчально-виховній діяльності з інформативного на організаційно-управлінський.

На сучасному етапі розвитку освіти вже не викликає сумніву твердження, що знання самі по собі, без навичок і вмінь їх використання, не можуть розв'язати проблему освіти й підготовки студента до його майбутньої професійної діяльності. Метою освіти стають не просто знання й уміння, а певні якості особистості, формування ключових компетентностей, які повинні підготувати студентів до подальшої професійної діяльності.

Упровадження ключових компетентностей у зміст освіти та відповідний моніторинг її якості в нашій країні відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням з-поміж фахівців і педагогічної громадськості та глибоким науково-дидактичним обґрунтуванням.

У вищій освіті перехід до компетентнісного підходу, за одностайною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з огляду на потреби суспільства, забезпечення спроможності випускника вишу новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем. Компетентнісний підхід змінює мету й вектор змісту вищої освіти від транслювання знань і вмінь предметного змісту до виховання (формування) майбутнього вчителя зі сформованими життєвими і професійними компетентностями і безпосередньо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки і виховання індивіда не лише як висококваліфікованого спеціаліста, а і як особистості, члена колективу й соціуму.

До особливостей компетентнісного підходу у вищій школі можна віднести: визначення компетенцій як кінцевого результату навчання та їх

цілеспрямоване формування; перенесення акцентів із поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем; оцінювання рівня сформованості в студентів компетенцій як результату навчального процесу; студентоцентрована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників [121, с. 29]. Компетентнісний підхід передбачає формування професійних та особистісних якостей, організаторських здібностей, уміння приймати рішення і брати на себе відповідальність, володіння необхідними комунікативними якостями, здатністю оцінювати соціальні процеси, визначати місце й роль у них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її вдосконалення.

Проаналізувавши значну кількість наукових розвідок, ми визначили основні чинники компетентісно спрямованого навчання студентів, які сукупно сприяють підвищенню якості підготовки фахівців в українських вишах відповідно до рівня світових стандартів. З огляду на це упровадження компетентісного підходу в освітній процес сучасного вишу зумовлює:

- чітке визначення категорій «компетентність» і «компетенція», їхньої структури та змісту;
- уточнення загальних, ключових і предметних компетентностей відповідно до кожної спеціальності та спеціалізації; їхнє впровадження в курикулуми педагогічної освіти;
- переорієнтацію освіти від парадигми викладання (передавання інформації) до парадигми навчання (формування компетентностей і компетенцій);
- розроблення технологій формування кожної компетентності й компетенції;
- проектування та впровадження стандартів вищої освіти нового покоління, що забезпечать прозорість та співвідносність із європейськими освітніми системами; оновлення освітньої політики загалом;

- оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (програм, підручників, посібників, навчально-методичних комплексів);
- побудову кожної програми навчання відповідно до компетентнісної моделі з комплексом загальнокультурних і фахових компетенцій, необхідних для майбутньої професійної діяльності, розробленої з урахуванням вимог працедавців;
- розширення у структурі навчальних програм міжпредметного компоненту;
- упровадження у навчальні програми науково-дослідної роботи як однієї з форм загального та фахового розвитку особистості;
- застосування інноваційних технологій навчання, інтерактивних форм роботи;
- оновлення системи принципів, методів, прийомів навчання, виховання й розвитку особистості й фахівця;
- посилення практичного та прикладного характеру усієї системи освіти, упровадження різних видів практик;
- установлення чіткого співвідношення аудиторного навантаження, індивідуальної та самостійної роботи студента;
- розроблення інтегрованих навчальних курсів, вивчення яких забезпечить студенту формування різних видів компетентностей;
- добір змісту кожної навчальної дисципліни відповідно до визначеного результату навчання;
- установлення рівня і показників сформованості компетентностей на кожному етапі навчання;
- розроблення чіткої системи контролю й корекції процесу формування компетентностей майбутнього фахівця певної галузі;
- забезпечення навчально-виховного процесу вищої школи кваліфікованими, компетентними кадрами;

- наявності сучасного високоякісного матеріально-технічного забезпечення (у достатній кількості на кожного здобувача освіти);
- запровадження системи неперервного навчання і навчання упродовж життя;
- упровадження контролю урядових інституцій за наданням освітніх послуг.

Аналіз спеціальної літератури із психології, психолінгвістики, дидактики, лінгводидактики показує, що зміст поняття «компетентнісний підхід» науковці тлумачать багатоаспектно. Зокрема, під цим поняттям розуміється:

- спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності; своєрідний орієнтир, що спрямовує професійну діяльність педагога на виконання головної мети вищої освіти – формування компетентного, конкурентоздатного фахівця [342];

- спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має формуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [342];

- спрямованість освітнього процесу на формування в студента готовності ефективно організовувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні особливості) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети [342];

- відповідь на запитання, чого і як навчати. В освіті компетентнісний підхід реалізується як ключові компетентності, загальні предметні вміння, прикладні предметні вміння, життєві навички [342];

- спрямованість освітнього процесу на набуття особистістю певної суми знань і досвіду, що дають змогу робити висновки про щось, переконливо висловлювати власні думки, діяти адекватним чином у різних ситуаціях [370];

- один із чинників, що сприяє модернізації змісту освіти, збагачує ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають вишу гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей. Компетентнісний підхід, на відміну від традиційного, є більш ефективним, оскільки спонукає до творчості, забезпечує максимальне розкриття потенціалу кожного студента, може забезпечити діяльнісну, практикоорієнтовану спрямованість навчального процесу у виші [342];

- спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності [97];

- спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей [370];

- спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей особистості, тобто інтегрованої характеристики людини. Основною ідеєю компетентнісного підходу є діяльнісний характер змісту освіти [305, с. 52];

- спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [333, с. 46];

- інтегральна здатність розв'язувати конкретні проблеми, що виникають у різних сферах життя. Така здатність передбачає наявність знань, якими потрібно не стільки володіти як такими, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміти у будь-який час знайти і відібрати потрібні знання у створених людством величезних сховищах інформації [333, с. 41];

- втілення інноваційного процесу в освіту, який сприяє формуванню ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей й безпосередньо

пов'язаний з ідеєю всебічного розвитку індивіда, професіонала своєї справи, розвиненої особистості, члена колективу й соціуму [305].

Г. Шевченко стверджує, що підґрунтям методології компетентнісного підходу у вищій школі є концептуальна ідея щодо необхідності заміни традиційного репродуктивного навчання творчо-дієвим, яке сприятиме оволодінню знаннями, уміннями, навичками, особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації та самовдосконаленню особистості. Як і попередні дослідники, Г. Шевченко наголошує на спрямованості компетентнісного підходу задля всебічної підготовки і виховання індивіда не тільки в якості спеціаліста, фахівця конкретної справи, а й як особистості, що прагне до самовдосконалення, творчого розвитку і креативності, самореалізації, гуманістичного поведіння в соціумі. На думку вченого, концептуальна сутність компетентнісного підходу полягає:

- в озброєнні студентської молоді чітко визначеною системою професійних компетенцій, яка об'єктивується характером, рівнем і тенденціями розвитку економіки, науки, освіти, культури – усіх сфер і видів життєдіяльності людини й суспільства як у нашій країні, так і в європейському просторі;
- у зверненні в освітньому процесі до людини, з опорою на антропологічні та аксіологічні засади її розвитку (світогляд, критичність мислення, відношення до праці, фаху, до себе і колег, здатність до власної самооцінки);
- у використанні специфіки особистісно орієнтованого підходу на противагу знаннєво орієнтованому як умови модернізації вищої освіти [450, с. 125].

На підтвердження цих слів О. Пометун зазначає, що «компетентнісний підхід до навчання тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим та перевіреном у процесі виконання конкретною особистістю

певного комплексу дій і потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання однієї, конкретної особистості, надбання, що їх можна виміряти» [342, с. 66].

На думку Н. Нагорної, компетентнісний підхід дає змогу:

- перейти у професійній освіті до орієнтації на застосування й організацію знань;
- покласти в основу освіти стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливостей працевлаштування і виконання завдань;
- орієнтувати людську діяльність на нескінчену розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [259, с. 17].

Результатом компетентнісного навчання є не поінформованість студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у процесі фахової, суспільної діяльності та особистих стосунках. Упровадження аналізованого в рецепції підходу вносить певні корективи в процес навчання і виховання майбутніх фахівців усіх сфер діяльності, у тому числі й філологів. Результатом навчання має бути не просто високий рівень знань особистості, а комплекс компетентностей і компетенцій, які визначають здатність людини діяти у фаховій сфері та суспільній практиці.

На думку сучасних дослідників [20; 259; 444; 445], компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, формуванні здатності людини діяти в різних ситуаціях. В. Байденко доводить, що означений підхід заснований на компетенціях і спрямований на підготовку особистості до діяльності в різних професійних і життєвих обставинах. «Особистість повинна навчитися жити разом з іншими в умовах глобалізації, полікультурності, у злагоді з іншими культурами, типами життя, націями, етносами, конфесіями» [16, с. 8–9]. Дослідник наголошує, що компетентнісний підхід належить до ключових методологічних інструментів реалізації ідей сучасного освітнього процесу.

В. Химинець акцентує на тому, що аналізований підхід переміщує акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в особистості здатності практично діяти і творчо застосовувати

набуті знання та досвід у різних життєвих ситуаціях [436]. На цьому зосереджує увагу і Н. Нагорна, яка зазначений підхід розглядає як такий вид змісту освіти, що не зводиться до знаннєво орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [259].

У компетентнісному підході відображається зміст освіти, який складається не лише зі знаннєвого компонента, а й передбачає набуття досвіду вирішення життєвих і професійних проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, реалізації компетентностей і компетенцій. Він забезпечує формування низки компетенцій, якими мають оволодіти майбутні фахівці. Упродовж останніх років українські та зарубіжні науковці вивчають і впроваджують компетентнісний підхід в систему освіти, при цьому кожен з них пропонує своє бачення його змісту, сутності та особливостей.

У контексті означеної проблеми ми керуватимемося положеннями науковців про те, що в процесі реалізації компетентнісного підходу набуваються знання, формуються вміння й навички, спрямовані на вдосконалення ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей особистості (І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, Л. Мамчур, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Пошетун, О. Семенов, С. Трубачева, А. Хуторський). Це великою мірою сприяє підвищенню рівня конкурентоздатності випускників вишів і якості освіти загалом.

З позиції сучасних дослідників, компетентнісний підхід спрямований на формування професійних і особистісних якостей, організаторських здібностей, уміння приймати рішення і брати на себе відповідальність, володіння необхідними комунікативними якостями, здатності оцінювати соціальні процеси, визначати місце й роль у них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її вдосконалення.

Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілої низки компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими мають оволодіти майбутні вчителі-словесники. Він переміщує акценти з процесу

накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання і досвід у різних життєвих ситуаціях. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини.

На думку Б. Авво, суть компетентнісного підходу до навчання у вищій школі полягає в тому, що «студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду рішення реальних завдань, вчаться і розвивають здібності адаптуватися до будь-якої незвичної ситуації і знаходити раціональні рішення. У контексті такого навчання студенти працюють не зі штучними, а з реальними проектами, вчаться як у викладача, так і один в одного, вибирають і приймають різні рішення у конкретних реальних професійних ситуаціях, вчаться критично мислити» [1]. За такої умови змінюється й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницької, активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [1]. На думку В. Байденка, упровадження компетентнісного підходу сприятиме створенню третього покоління освітніх стандартів вищої освіти (що забезпечить прозорість та співвідносність із європейськими освітніми системами); проектуванню нових освітніх програм із підготовки бакалаврів і магістрів; укріпленню чітких позицій вищої української освіти на загальноєвропейському освітньому й дослідницькому просторі (з умовою збереження наявних академічних характеристик української школи); адаптуванню випускників до їхньої життєдіяльності в умовах усе більш зростаючого динамізму та невизначеності; підготовці їх як активних об'єктів нової освітньої парадигми, тобто удосконаленню своєї освіти впродовж усього життя [16].

О. Пометун «компетентнісний підхід» розглядає як спрямованість освітнього процесу на формування загальної компетентності людини, що є її інтегрованою характеристикою. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання та включати знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. При цьому науковець констатує, що «компетентнісний підхід» в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим та перевіреном у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання однієї, конкретної особи, надбання, що їх можна виміряти» [342, с. 66].

На думку Н. Голуб, компетентнісний підхід конкретизується передусім такими положеннями:

- основне призначення освіти – це розвиток в особистості здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності; набуття й використання соціального досвіду;
- зміст освіти є дидактично адаптованим соціальним досвідом розв'язання різноманітних проблем;
- специфіка організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування в особистості досвіду самостійного розв'язання проблем, закладених у змісті освіти;
- оцінювання освітніх результатів базується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих особистістю на певному етапі навчання [76, с. 28].

Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті, на наше переконання, передбачає навчання дією, суть якого полягає в тому, що студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду розв'язання реальних завдань, вчать і розвивають здібності адаптуватися до будь-якої незвичної ситуації і знаходити раціональні рішення. Особливістю компетентнісної моделі навчання є не тільки спрямованість особистості на

виконання певних професійних функцій, а й інтегровані вимоги до результату освітнього процесу. Означений підхід, поряд із конкретними знаннями і вміннями, охоплює здібності, готовність до пізнання і професійної діяльності. Усі ці навички формуються в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Зважаючи на те, що все більшого пріоритету в роботодавців набувають вимоги щодо наявності у випускників вищів системних, інтелектуальних, комунікативних якостей, здатності до самоорганізації та організації діяльності працівників, рефлексії власної діяльності, вимоги суспільства до якості освіти постійно зростають.

Компетентнісний підхід до навчання студентів-філологів означає переорієнтацію освіти з процесу на результат; посилення практичної спрямованості навчання, зокрема предметно-професійного аспекту; підкреслення ролі досвіду, умінь реалізовувати знання у практичній площині; акцентування уваги на якісних результатах процесу навчання не як суми знань, а здатності педагога творчо розв'язувати життєві й професійні завдання, нестандартно діяти в різних ситуаціях; забезпечення активізації механізмів загального та професійного розвитку й самореалізації, урахування мотивації, динаміки самовдосконалення [135, с. 48–49].

Компетентнісний підхід є корелятом багатьом традиційним підходам, зокрема: лінгвістичному, педагогічному, психологічному, моральному, естетичному, етнопедагогічному, лінгвокультурологічному, функціонально-комунікативному, науково-освітньому та ін. Це підхід, при якому результати освіти стають значущими і поза її системою. Більшість дослідників вважають, що компетентнісний підхід у всіх сенсах і аспектах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи: гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста [450]); сприяє оновленню змісту педагогічної освіти [8]; посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору [6]; забезпечує спроможність випускника загальноосвітньої і вищої школи відповідати новим запитам ринку [8; 16; 317];

орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти [140].

Ключовими поняттями компетентнісного підходу є «компетенція» і «компетентність». Різниця між ними полягає в тому, що перше визначається державою, установами та окремими особами, які уповноважені організовувати відповідний вид діяльності; натомість друге набуває значення в процесі оволодіння знаннями, вміннями та компетентностями, указуючи на здатність індивіда виконувати певний вид діяльності. Якщо компетентність – це система знань, умінь, навичок та способів діяльності, то компетенції є результатом пізнавальної діяльності [295, с. 197].

Поняття компетентності відповідно до положень Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу [39, с. 114]. Компетентність, як властивість особистості й основна риса кваліфікованого спеціаліста, охоплює професійні знання, уміння, ініціативність, здатність до співпраці, роботу в команді, комунікативні здібності, уміння вчитися і самостійно здобувати знання, креативно і нестандартно мислити, відбирати і використовувати інформацію. Компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання у певній галузі, відображаючи їх за допомогою мови. Для успіху сучасній людині необхідно володіти мистецтвом комунікації, тобто мати відповідну комунікативну компетентність. Таким чином, кожній людині необхідна насамперед мовна компетентність, що забезпечується мовною освітою студента і виражається в його комунікативній компетентності [39, с. 58].

У загальноєвропейському контексті комунікативні компетенції забезпечують компетентнісний підхід до засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок (лексичних, граматичних, стилістичних, семантичних та ін.) і сприяють мовленнєвому розвитку особистості. Формування комунікативно компетентної особистості здійснюється через її спроможність до активного розвитку [233, с. 58]. Одним із основних напрямів вивчення лінгвістичних

дисциплін на філологічних факультетах закладів вищої освіти можна вважати орієнтацію на розвиток професійної комунікативної компетенції студентів (мовної, прагматичної, предметної, технологічної), тобто формування здатності розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання в конкретних формах та ситуаціях професійного спілкування [146, с. 51].

Останні роки особлива увага звертається на дослідження методики компетентнісного навчання у вищій школі, однак проблема компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами дисциплін лінгвістичного циклу розглянута недостатньо. Зокрема, варто дослідити ключові й предметні компетентності, які впливають на реалізацію зазначеного підходу в освітньому процесі. На сучасному етапі розвитку освіти до проблем компетентнісного навчання звертаються багато вчених. Зокрема, проблема формування мовної особистості на засадах компетентнісного підходу цікавить таких сучасних дидактів і лінгводидактів, як З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, М. Остапенко, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, В. Химинець та ін.

Компетентнісний підхід до навчання студентів-філологів забезпечує формування в них низки ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей, які сукупно становлять компетентність особистості й визначають її успішну адаптацію в суспільстві.

Теоретичними засадами виділення груп ключових компетентностей стали сформульовані психологами положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв [4]); людина виявляється в системі ставлення до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. Курило [200]); компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьмінський [197]); професіоналізм включає компетентності (А. Маркова [233]). З цих позицій І. Зимньою було виокремлено три основні групи компетентностей: компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що стосуються взаємодії з іншими людьми; компетентності, що стосуються діяльності людини, яка

виявляється в усіх її типах і формах [137]. Зазначаючи, що компетенції – це певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), що потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах, дослідниця окреслює коло цих компетенцій, маючи на увазі їх подальший вияв як компетентностей. І. Зимня виділяє десять основних компетенцій:

1. Компетенції, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності, спілкування:

- компетенції здоров'язбереження (знання й дотримання норм здорового способу життя, усвідомлення шкідливості куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання й дотримання правил особистої гігієни; фізична культура людини тощо);
- компетенції ціннісно-сислової орієнтації у світі (цінності буття, життя, культури (живопис, література, мистецтво, музика), науки, виробництва, історії цивілізацій, своєї країни; релігії);
- компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення, накопичення обсягу здобутих знань;
- компетенції громадянськості: знання й дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода й відповідальність, упевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання й гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);
- компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної й предметної рефлексії: сенс життя, професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, оволодіння іноземною мовою.

2. Компетенції, що стосуються соціальної взаємодії людини й соціального середовища:

- компетенції соціальної взаємодії: з суспільством, спільнотою, колективом, родиною, друзями, партнерами, конфлікти та їх розв'язання,

співробітництво, толерантність, повага й прийняття іншого (раса, національність, релігія, роль, статус, стать), соціальна мобільність;

- компетенції у спілкуванні: усному, писемному, діалог, монолог, породження й сприймання тексту, знання й збереження традицій, ритуалу, етикету; крос-культурне спілкування; ділове листування; справочинство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції, що стосуються діяльності людини:

- компетенції пізнавальної діяльності: постановка й вирішення пізнавальних завдань; нестандартні розв'язання, проблемні ситуації – їх створення і вирішення; продуктивне й репродуктивне пізнання; дослідження; інтелектуальна діяльність;

- компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;

- компетенції інформаційних технологій: прийом, перероблення, видача інформації (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною, інтернетною технологією [137].

Означені компетенції, на думку І. Зимньої, виявляючись у поведінці, діяльності людини, стають її особистісними якостями, надбаннями, компетентностями, що характеризуються мотиваційними, смисловими, регуляторними складниками, разом з когнітивними (знаннями) і досвідом.

З огляду на це усі компетентності є соціальними в широкому значенні цього слова, оскільки вони зумовлені соціальними потребами, виробляються й формуються в соціумі. Тому І. Зимня пропонує розрізняти компетентності таким чином: ключові – узагальнено представлені компетентності, що забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі; професійні й навчальні компетентності формуються для видів діяльності й виявляються в

цих же видах діяльності; соціальні (у вузькому розумінні) компетентності характеризують взаємодію людини з соціумом, іншими людьми [137].

Формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є одним із пріоритетних напрямів лінгводидактики вищої школи. Ідеться про розвиток у студентів філологічних факультетів (інститутів) професійно значущих компетентностей майбутнього фахівця, який опанував сукупність знань, умінь, навичок та виробив практичний досвід використання мови й мовлення, ціннісних орієнтацій у різних життєвих ситуаціях. На нашу думку, формування професійної компетентності у майбутнього вчителя української мови і літератури доцільно реалізувати застосовуючи компетентнісний підхід до навчання мовознавчих дисциплін.

В основі компетентнісного підходу до навчання у вищій школі лежить концептуальна ідея, що ґрунтується на необхідності заміни традиційного репродуктивного навчання творчо-дієвим, яке має сприяти не лише оволодінню знаннями, вміннями й навичками, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самовдосконаленню особистості.

Із упровадженням компетентнісного підходу в практиці навчання з'являється можливість якісних змін у підготовці фахівців. З позицій означеного підходу основним результатом діяльності педагогічного колективу в законодавчих документах визначено формування компетентного спеціаліста, здатного використовувати здобуті знання в життєвих ситуаціях, витримувати конкуренцію на ринку праці.

З'ясування теоретичного аспекту формування професійно значущих компетентностей майбутнього вчителя-словесника до певної міри ускладнюється наявністю різновекторних підходів в українських та зарубіжних наукових працях до тлумачення змісту понять *«професійна компетентність»*, *«лінгводидактична компетентність»*, *«фахова компетентність»*, *«філологічна компетентність»*, *«дискурсна компетентність»*, *«методична компетентність»*.

Теоретико-методологічні та прикладні аспекти освітньо-педагогічної прогностики, стратегії професійної підготовки майбутніх фахівців активно розробляються А. Алексюком, Є. Барбіною, Б. Гершунським, С. Гончаренком, І. Зимньою, Н. Кузьміною, Н. Ничкало, О. Пехотою, П. Підкасистим, О. Семеног, В. Сидоренко, А. Хуторським та ін. Ключовою для вищої школи стає проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців, що висвітлювалася в працях О. Копусь, Н. Остапенко, В. Пасинок, М. Пентилюк, В. Сластьоніна, А. Смирнова, та ін.

У сучасній лінгводидактиці вищої школи утвердилася думка (В. Дороз, І. Дроздова, Л. Мамчур, Л. Мацько, Т. Симоненко та ін.), що професійна компетентність є наскрізною, тому її необхідно послідовно й системно формувати в процесі фахової підготовки шляхом засвоєння всіх дисциплін навчального плану через усі форми організації освітнього процесу.

На підставі аналізу різних підходів учених до визначення *професійної компетентності* вчителя української мови і літератури тлумачимо її як комплекс інтегрованих професійних якостей особистості майбутнього вчителя-словесника, що передбачає готовність до науково-педагогічної діяльності відповідно до означеної кваліфікації та ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, досвіді застосування здобутих знань у різноманітних ситуаціях, ціннісно-смисловому ставленні до власної професійної діяльності, а також професійної діяльності інших, є однією з підструктур особистісних характеристик фахівця.

Професійна компетентність учителя-словесника визначається обсягом компетенцій, тобто низкою функціональних обов'язків у сфері професійної діяльності, що окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість й ефективність освітнього процесу.

Компетентність учителя-словесника – це процес набуття ним певних компетенцій, тобто характеристик, що визначають індивідуальний стиль

роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність його професійної діяльності; це компетенції в дії [146, с. 73].

У результаті вивчення теорії і практики реалізації компетентнісного підходу виявлено безліч варіантів класифікацій компетентностей, з-поміж яких найбільш уживані: соціальні, мотиваційні, функціональні (О. Овчарук [295]); ключові (О. Пометун [342]); надпредметні, загальнопредметні, соціально-предметні (В. Курило [200]); компетентності пізнавальної діяльності, компетентності діяльності, компетентності інформаційних технологій (І. Зимня [137]); ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення (В. Краєвський [189]); інформаційна, соціально-психологічна, комунікативна, методологічна, життєва, професійна, психологічна, рефлексивна (О. Заблоцька [121]); предметні, соціальні, особистісні (С. Трубачева); рівень розвитку особистості, професійна компетентність (А. Дорофєєв). Зважаючи на наявність різних поглядів, розуміння компетентнісного підходу і стратегії його впровадження повинні бути співвіднесені не лише з актуальними науковими розробленнями, а насамперед із динамічними змінами нормативно-правового, соціально-економічного статусу освіти, перспективами східноєвропейської і всеєвропейської інтеграції, а також внутрішніми проблемами, обмеженнями та ризиками розвитку [295, с. 293].

У педагогічних дослідженнях виділяють ключові, професійні, міжпредметні, предметні компетентності. Формування компетентності як загальної здібності відбувається за умови участі всіх зазначених груп, і всі вони є вирішальними. У галузі методики навчання і засвоєння лінгвістичних дисциплін у закладах вищої освіти основним завданням є формування ключових, професійних і предметних компетентностей. Базовою з-поміж професійних є комунікативна компетентність, яка складається із низки важливих якостей, необхідних кожній людині в багатьох ситуаціях, а в практичній діяльності вчителя-словесника без неї просто неможливо. Вона

зумовлює спільну діяльність усього педагогічного колективу і вимагає від викладачів ефективної роботи, спрямованої на загальний результат.

На думку О. Семеног, професійна компетентність учителя має інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси [380].

Компетентнісний підхід у вищій школі характеризується визнанням компетенцій як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямованого формування; перенесенням акцентів із поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем [233]. Аналізований підхід до навчання передбачає формування таких компетенцій, як лінгвістична, комунікативна, соціолінгвістична, дискурсивна, знання світу, соціокультурні знання, практичні вміння і навички та інші [189].

Синтез напрацювань з означеної проблеми уможливив виокремлення з множинної кількості компетентностей низки пріоритетних, що відповідають соціальним потребам, освітнім стратегіям сучасного вишу і є індикаторами сформованості фахівця. У посібнику «Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» представлено компетентності в такій ієрархії:

- *загальнопрофесійна*, що містить здатність реалізувати професійну й особистісну самоосвіту, визначати індивідуальну освітню траєкторію, проектувати професійне зростання;

- *лінгвістична*, що містить знання механізмів комунікативної діяльності, володіння нормами сучасної української літературної мови, правилами культури спілкування, побудови комунікативних стратегій; знання ритміко-мелодійних, темпоритмічних характеристик мовлення, кінетики, проксемики; уміння користуватися цими знаннями в будь-якій життєвій ситуації;

- *лінгводидактична*, яка є складним інтегративним утворенням, синтезом знань (загальнонавчальних, психолого-педагогічних, предметних), умінь

(загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації навчання української мови; методичного досвіду, набутого в процесі засвоєння мовознавчих, педагогічних, психологічних, лінгводидактичних дисциплін, педагогічних практик; інтегрованих професійних якостей особистості, що забезпечують готовність майбутнього фахівця до педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти;

- *педагогічна*, що визначається здатністю застосовувати сучасні методики й технології організації навчально-виховного процесу на різних освітніх ступенях у закладах вищої освіти;

- *дослідницька*, що містить здатність аналізувати результати наукових досліджень, застосовувати їх у процесі розв'язання конкретних освітніх і дослідницьких завдань; здійснювати навчання мовознавчих дисциплін на дослідницьких засадах; організовувати дослідницьку роботу студентів; готовність самостійно виконувати наукове дослідження з використанням сучасних методів;

- *проектна*, індикаторами якої є готовність проектувати новий навчальний зміст та адекватні йому технології й методики навчання; здатність проектувати форми й методи контролю якості освіти, у тому числі із застосуванням інформаційних технологій;

- *інформаційна* компетентність як інтегративна якість особистості, показником якої є здатність кваліфіковано працювати з великими обсягами інформації, що постійно оновлюється задля здобуття знань, що допоможуть прогнозувати, планувати, реалізовувати оптимальні рішення в різних галузях діяльності;

- *медіакомпетентність*, показниками якої є сформовані вміння аналізувати, критично оцінювати, сприймати, застосовувати медіатексти різних видів, жанрів, аналізувати функціонування медіа в соціумі [346, с. 16–18].

Зазначені компетентності свідчать про відхід від суто академічних норм оцінювання до комплексного оцінювання професійної і соціальної

підготовленості випускників вишів, зокрема педагогічних. Це сприяє трансформації системи вищої освіти в напрямі більшої адаптації досвіду праці в довгостроковій перспективі, а також до отримання освіти впродовж усього життя [179].

Як засвідчив аналіз науково-методичної літератури, змісту чинних навчальних планів і робочих програм навчальних дисциплін освітніх рівнів «бакалавр», «магістр», учені-методисти виділяють різновиди професійної компетентності:

Комунікативна компетенція – це здатність мовця до спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях. У науково-методичній літературі її розглядають як системне утворення, що в процесі вивчення членується на базові складники, кількість яких варіюється та залежить від конкретних завдань науково-дослідної роботи, а тому в контексті започаткованого дослідження потребує уточнення. Так, у визначенні комунікативної компетенції було взято до уваги ключове поняття «комунікація», яку в сучасній лінгвістиці розуміють як «специфічну форму взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності», «смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії» [179, с. 199], що для методики формування фахової лінгводидактичної компетентності вважаємо важливим і суттєвим.

Комунікативну компетентність потлумачено як здатність мовної особистості до спілкування в навчальній і професійній (педагогічній) діяльності задля досягнення поставленої комунікативної мети [179, с. 198]. Означене поняття відображає основні аспекти, принципи й закономірності компетентнісного підходу, який є основоположним у процесі навчання. Указана компетентність є ключовою у житті кожної людини, тому її формуванню слід приділяти значну увагу. Комунікативна компетентність поєднує життєві цінності, мотиви, знання, уміння, навички, риси характеру та якості людини. Важливими її складниками є вміння і готовність співпрацювати з людьми, спілкуватися, керувати своїм емоційним станом,

залагоджувати конфліктні ситуації тощо. До того ж важливо давати правильну самооцінку та об'єктивно оцінювати довілля. Ефективним є спілкування людини, яка з самого початку націлена на позитивну розмову, здатна аналізувати свої вчинки і вчинки партнерів у процесі комунікації.

В. Овчарук, досліджуючи методи формування комунікативної компетентності, стверджує, що будь-який фахівець повинен володіти різноманітними навичками міжособистісного спілкування, а саме: ефективно говорити й слухати під час спілкування; налагоджувати комунікативний контакт з іншими людьми; орієнтуватися в особливостях партнера у спілкуванні; спостерігати, розуміти та застосовувати невербальну мову; запобігати та долати перепони у взаєморозумінні тощо [175, с. 19]. Як бачимо, комунікативна компетентність розглядається в широкому контексті професійної підготовки і характеризується як здібність індивіда здійснювати комунікативну діяльність рідною мовою. Комунікативна компетентність особистості складається з низки відповідних компетенцій. Так, Н. Гез вважає, що складниками вищезазначеної компетентності є: вербально-комунікативна компетенція; лінгвістична компетенція; вербально-когнітивна компетенція; метакомунікативна компетенція [81, с. 19].

В. Топалова пропонує іншу структурну модель комунікативної компетентності особистості, а саме: країнознавча компетенція; соціолінгвістична компетенція; лінгвістична компетенція; дискурсивна компетенція; стратегічна компетенція; ілокутивна компетенція [419, с. 43].

М. Кенел і М. Свейн намагаються структурувати комунікативну компетентність на чотири компоненти (компетенції): граматичну (компетенція, яка допомагає зрозуміти та виразити буквально значення висловлень); дискурсивну (майстерність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби); стратегічну (здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності

комунікації; йдеться про вміння, скажімо, застосовувати перифрази, коли є брак словникового запасу у мовця); соціолінгвістичну (уміння розуміти та продукувати словосполучення й речення з такою формою і таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту) [474, с. 156].

З усього сказаного випливає, що до питання визначення ключових компетенцій комунікативної компетентності зверталися багато вчених, але й на сьогодні в наукових колах із цього приводу йдуть дискусії. Як свідчать результати аналізу наукових джерел, досить часто комунікативну компетентність розділяють на предметну і ключову. Різницю між комунікативною ключовою і комунікативною предметною компетентностями Н. Голуб вбачає у сфері їх функціонування і призначення [174, с. 59].

Аналізуючи різні погляди, аргументи й позиції вчених, у дослідженні поняття «комунікативна компетенція» тлумачимо як сукупність знань, умінь і навичок з мови, які є необхідними для успішної взаємодії в процесі комунікації»; «комунікативну компетентність» визначаємо як здатність особистості застосовувати знання, уміння й навички, досвід мовної й мовленнєвої діяльності, ціннісні орієнтації у певній сфері. Комунікативна компетентність є індивідуальною рисою кожної особистості.

Ключова комунікативна компетентність майбутнього вчителя-словесника полягає в особистому досвіді взаємодії з людьми у процесі розв'язання різних комунікативних завдань і сприяє успішному поетапному формуванню готовності його до повноцінного функціонування в суспільстві. Сферою ключової комунікативної компетентності є різні, доступні особистості, суспільні сфери. Комунікативна компетентність сприяє розв'язанню життєво важливих завдань у суспільних сферах, соціалізації особистості, зміцненню власних життєвих позицій, розвитку міжособистісних стосунків. Результатом сформованості ключової комунікативної компетентності є реалізація комунікативного досвіду та ціннісних орієнтацій в усіх сферах життєдіяльності.

Предметна комунікативна компетентність полягає у здатності мовця успішно застосовувати здобуті лінгвістичні знання, сформовані мовленнєві вміння і навички в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі засвоєння лінгвістичних дисциплін. Сферою предметної комунікативної компетентності є освітній процес і міжособистісне спілкування. Її призначенням є допомога у розв'язанні різних навчальних завдань у межах змодельованих викладачем комунікативних ситуацій відповідно до рівня розвитку студента, налагодження міжособистісних стосунків. Результатом сформованості вищезазначеної компетентності є прояв комунікативного досвіду в освітньому процесі.

Мовленнєва компетенція – уміння в різних видах мовленнєвої діяльності, пов'язані з побудовою діалогічних і монологічних (усних і писемних) висловлень у конкретній ситуації (зокрема і професійно зорієнтованій) відповідно до рівнів мовної компетенції учасників спілкування [179; 389].

Предметна компетентність – це сукупність спеціальних знань, умінь і навичок із циклу дисциплін професійної і практичної підготовки студентів філологічних факультетів, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності в профільній та вищій школах, зокрема викладання української мови як навчального предмета у профільній школі, української мови за професійним спрямуванням як навчальної дисципліни у непедагогічних вишах, мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін у педагогічних ЗВО. Крім того, як зазначає О. Копусь, предметна компетентність передбачає обізнаність з термінологічним апаратом і методичною системою лінгводидактики профільної та вищої шкіл і суміжних дисциплін, що становлять цикл професійної та практичної (професійно зорієнтованої) підготовки студента філологічного факультету [179, с. 91].

Дослідницька компетентність – це знання і володіння методами дослідження мови та методами наукового педагогічного дослідження з метою аналізу мовних явищ, вивчення та опису педагогічних ситуацій і проблем,

пошуку найбільш ефективних шляхів їх розв'язання та подальшого впровадження в практику профільної і вищої шкіл. Дослідницька компетентність включає вміння обрати об'єкт дослідження, сформулювати проблему і наукову гіпотезу, мету й завдання науково-дослідної роботи, визначити предмет та об'єкт, окреслити вихідну концепцію дослідження, розробити програму експериментально-дослідної роботи, обираючи найбільш доцільні методи вивчення мовного або педагогічного явища, проаналізувати одержані результати і на їх основі сформулювати висновки, конкретні методичні рекомендації тощо [179, с. 91–92].

Лінгвістична компетентність потребує цілеспрямовану орієнтацію змісту гуманітарної освіти, а саме, необхідність вироблення у студентів-філологів уміння спілкуватися на високому професійному рівні, що є дуже важливим компонентом їхньої фахової майстерності. Саме лінгвістична компетентність допомагає краще зорієнтуватися в мовленнєвій ситуації, бо належить і до знань, і до вміння застосовувати ці знання під час комунікації. Для вироблення лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури передусім потрібні знання основних одиниць кожного з рівнів мови та структури мовленнєвої комунікації, розуміння їх сутності та природи. До основних структурних одиниць мовленнєвої комунікації належить речення, висловлення, текст і дискурс. Поняття «дискурс», як уже зазначалося в роботі, тісно пов'язане з поняттям «текст». У процесі формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів-словесників вони важливі тим, що забезпечують процес і результат спілкування. Саме тому формування лінгвістичної компетентності на засадах компетентнісного підходу з опорою на текст як засіб комунікації дозволяє об'єднати всі структурні компоненти комунікативної компетентності, підтримуючи при цьому як системний характер засвоєння лінгвістичних знань, так і процес оволодіння комунікативною діяльністю.

Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів-словесників є складним процесом, оскільки він поєднує розвиток особистісних

лінгвістичних здібностей, вироблення мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь і навичок з урахуванням комунікативної ситуації і невербальних засобів спілкування, а також здатність застосовувати власний досвід у професійній діяльності та інших сферах. Розвиток лінгвістичної компетентності є підґрунтям компетентнісного підходу до навчання майбутніх учителів української мови і літератури, у тому числі й засвоєння ними всіх дисциплін лінгвістичного циклу. Як переконує практика, результатом у процесі опанування дисципліни «Лінгвістика тексту» є сформованість лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників.

У роботі *лінгвістичну компетентність* майбутнього вчителя української мови і літератури тлумачимо як інтегративне утворення, результат осмислення мовно-мовленнєвого досвіду, що містить володіння знаннями з мови як суспільного феномену і динамічної знакової системи, її розвиток, будову та функціонування; застосування української мови на основі літературних норм; збагачення лексичного запасу; сформовані вміння аналізувати мовні факти з фонетики, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики; осмислення рівневих зв'язків мовних одиниць, взаємозв'язків між різними лінгвістичними науками, відомостей про роль мови в житті людини і суспільства.

Методична компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури – це комплексна характеристика притаманних йому якостей, пов'язаних з організацією освітнього процесу в контексті навчання учнів умінь текстосприймання й текстотворення. Для *методичної компетентності* притаманні такі характеристики:

- *знання* теорії тексту;
- *сформованість* професійно значущих фреймових структур, наукової картини світу, дослідницьких, емоційно-вольових якостей, толерантності, професійної етики, корпусу прецедентних феноменів – текстів (зокрема й фразеологізмів), імен як презентантів мовної особистості словесника, умінь лінгвістичного й лінгводидактичного аналізу навчального тексту;

- *володіння* мовними жанрами педагогічного спілкування, просодикою, проксемікою, риторичною технікою; професійне керування невербальними засобами (жестами, мімікою, поставою); сучасна інформаційно-комунікаційна обізнаність у сфері навчальних технологій; усвідомлення ролі текстоцентризму в навчанні мови.

Отже, компетентнісний підхід є методологічним підґрунтям нової парадигми, що формується в системі сучасної вищої освіти України й зумовлює оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, розроблення змісту програм навчальних дисциплін відповідно до компетентнісної моделі з виокремленням професійних і ключових компетентностей у майбутніх фахівців освітньої галузі, а також посиленням практичного компонента в мовній освіті; створення інтегрованих навчальних курсів, засвоєння яких сприяє формуванню у майбутніх учителів-словесників різних видів компетентностей; визначення критеріїв і показників рівня сформованості лінгвістичної та методичної компетентностей на кожному з етапів навчання; розроблення системи контролю і корекції у процесі формування означених компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури.

Висновки до другого розділу

Аналіз і синтез спеціальних досліджень уможливили висновок, що лінгвістика тексту – порівняно молода наука й навчальна дисципліна, побудована за універсальним принципом, що спирається на виявлення найбільш загальних механізмів текстотворення, пов'язаних на взаємодії внутрішньої та зовнішньої форм тексту, а також на закономірності його циклу – від створення до розуміння, незалежно від комунікативної сфери його функціонування. Саме лінгвістика тексту є підґрунтям формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя-словесника, основою його власного мовленнєвого розвитку і використання набутих знань у

подальшій професійній діяльності. Тому викладачі вищої школи мають постійно вдаватися до роботи з текстом, що є засобом удосконалення пізнавальних і креативних умінь і навичок студентів. У мовознавстві об'єктами лінгвістики тексту визначено текст і дискурс як різновиди повідомлення, втілені в усній і писемній формах. Предметом дослідження лінгвістики тексту більшість науковців називає процеси породження, сприймання та інтерпретації текстів як носіїв різних типів повідомлень, їх організацію, функціонування в суспільстві, а також одиниці, категорії, структуру, засоби зв'язку.

Лінгвістика тексту як навчальна дисципліна підсумовує знання з вивчених студентами мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, формує у свідомості майбутніх учителів української мови і літератури мовне чуття, виробляє навички тлумачення глибинних смислів у текстах різних жанрів і стилів. Хоч лінгвістика тексту порівняно нова галузь мовознавства, все ж є однією з основних лінгвістичних дисциплін вишів. Саме в процесі роботи над текстом формуються мовна, комунікативна, соціокультурна, риторична компетентності студентів, розвивається їхня емоційна сфера, професійна компетентність, відбувається духовне збагачення. Тому для майбутнього вчителя-словесника особливо важливим є засвоєння лінгвістики тексту як основи власного мовленнєвого розвитку й використання набутих знань у подальшій професійній діяльності. Практичну роботу на текстовій основі доцільно використовувати як дієвий і ключовий засіб навчання, виховання й розвитку майбутнього вчителя української мови і літератури, діапазон якої охоплює зміст кількох навчальних дисциплін мовознавчого спрямування, що опрацьовуються поетапно і систематично.

З'ясовано, що поняття «компетентність» є провідним в оновленні змісту навчання, оскільки має інтеграційну природу, об'єднує знання, навичковий та інтелектуальний складники освіти; компетентність є результативною і діяльнісною характеристикою освіти майбутнього вчителя-словесника. Компетентнісний підхід забезпечує формування низки компетенцій, які

формують предметні й загальногалузеві компетентності. Цей підхід безпосередньо пов'язаний з ідеєю всебічного розвитку індивіда, професіонала своєї справи, розвиненої особистості, члена колективу й соціуму, він є гуманітарним у своїй основі. Компетентнісна модель навчання майбутніх учителів-словесників полягає в тому, що вона дає змогу оцінити не лише знаннєвий компонент, а й особистісні зміни фахівця, які відбуваються в процесі підготовки у вищій школі; компетентнісне навчання сприяє виробленню професійних, особистісних, комунікативних якостей, організаторських здібностей, умінь приймати рішення, оцінювати соціальні процеси, визначати місце і роль у них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її вдосконалення. Практичну роботу на текстовій основі доцільно використовувати як дієвий і ключовий засіб навчання, виховання й розвитку майбутнього вчителя української мови і літератури, діапазон якої охоплює зміст кількох навчальних дисциплін мовознавчого спрямування, що опрацьовуються поетапно і систематично.

Компетентнісне навчання майбутніх учителів-словесників є новим і малодослідженим явищем, тому потребує подальшого вивчення.

РОЗДІЛ 3

ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

3.1. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення з лінгвістики тексту в закладах вищої освіти

Вимоги до якості мовної освіти, а також багатоаспектні завдання на кожному з її етапів зумовлюють перегляд змісту навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури, оптимізацію технологічного її компонента та навчально-методичного забезпечення на компетентнісній основі.

Проблему методичного забезпечення мовознавчих дисциплін у вишах частково висвітлено в працях З. Бакум, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Дороз, С. Карамана, О.Копусь, О. Любашенко, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентиліук, А. Попович, Т. Симоненко та ін. Як свідчить опрацювання наукових студій, змістове наповнення науково-методичного забезпечення освітнього процесу сучасного вишу має відтворювати алгоритм формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до подальшої професійної діяльності.

Науково-методичне забезпечення освітнього процесу – це сукупність нормативних документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, що визначають і репрезентують зміст навчальних дисциплін, регламентують перебіг освітнього процесу, визначають його результат. До них належать навчальні плани, освітні програми з дисциплін, підручники та навчальні посібники, методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять, матеріали для самостійної роботи, поточного та підсумкового контролю.

Вивчення «Лінгвістики тексту» як навчальної дисципліни ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках, здобутих під час засвоєння курсів: «Практикум української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Культура усного і писемного мовлення», «Стилістика української мови», «Риторика у вищій школі» та ін. У процесі опанування означених дисциплін студенти осмислюють відомості про текст, роль, особливості комунікативного спрямування тексту та його функціонування в різних сферах життєдіяльності; навчання лінгвістики тексту реалізується на засадах компетентісно орієнтованої освіти і відбувається поетапно й системно.

Аналіз освітніх програм і навчальних планів підготовки майбутніх учителів української мови і літератури дає змогу констатувати, що в умовах автономізації українських вишів кожен вищий освітній заклад самостійно формує зміст професійної підготовки, а відтак і визначає відбір навчальних дисциплін, їх зміст, обсяг аудиторної й самостійної роботи студентів, види, типи та форми контролю. Оскільки навчальна дисципліна «Лінгвістика тексту» не належить до обов'язкових дисциплін, тому її опановують не в усіх українських вишах. В освітньому процесі значної кількості ЗВО означена дисципліна спрямована на організацію навчання бакалаврів і магістрантів, а також наявна в навчальних планах, що визначають підготовку майбутніх учителів української мови і літератури, іноземних мов, початкових класів. Так, у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Бердянському державному педагогічному університеті, Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут), Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ) означена дисципліна належить до циклу спеціальних дисциплін (фахових дисциплін), пізніше – циклу професійної та практичної підготовки (або циклу професійної науково-предметної підготовки, або професійно орієнтованої підготовки). У

Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара курс «Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови» має статус варіативної дисципліни.

Навчальна програма – «це нормативний документ, що визначає зміст дисципліни, методи аудиторної, самостійної та аудиторної роботи студентів, форми контролю знань, а також відповідні літературні джерела для досягнення високої продуктивності навчального процесу» [179, с. 74]. Робочі програми навчальних дисциплін є нормативним документом вишу й укладаються на основі навчальних програм і навчальних планів підготовки фахівців.

Як свідчить аналіз робочих програм з дисципліни «Лінгвістика тексту», оприлюднених у паперовому варіанті або розміщених на офіційних сайтах ЗВО чи інших інтернетних ресурсах, укладачі враховують останні досягнення лінгвістичної науки й лінгводидактики. Сучасні робочі програми навчальної дисципліни загалом відповідають принципу модульності (урахування ідеї модульного навчання), принципу структурування змісту (поділ матеріалу в межах модуля на структурні елементи), принципу оперативного зв'язку, принципу паритетності (паритетна співпраця між викладачем і студентом) тощо [422, с. 151–157]. Ми проаналізували робочі програми, за якими здійснюється навчання в ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Бердянському державному педагогічному університеті, Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут), ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ), у результаті чого дійшли висновку, що на опанування дисципліни відведено різну кількість годин; у Бердянському державному педагогічному університеті – 60 годин, з них 20 – аудиторних, 40 – самостійна робота, у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки – 72 години: лекцій – 20 год., практичних –

12 год., самостійна робота – 20 год., індивідуальна робота – 20 год.; у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» – 90 годин: 36 год. аудиторних, 54 год. – самостійна робота. З огляду на це спостерігається нерівномірне виокремлення змістових модулів щодо обсягу навчального матеріалу.

На викладання дисципліни «Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови» в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка відведено 60 годин, у Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара – 72 години.

Кожна з аналізованих програм має й самобутній зміст та конкретні завдання.

Перспективним, на нашу думку, є досвід роботи професорсько-викладацького колективу кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з проблеми мовної освіти майбутніх фахівців та проблеми розроблення нових освітніх програм у вищій школі з урахуванням постійного оновлення навчальних планів для підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, який описано лінгвістами й лінгводидактами названого вишу у колективній монографії «Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі» [324]. Показово, що в монографії окреслено траєкторію підготовки майбутнього вчителя-словесника від першого до випускного курсів за освітніми рівнями бакалавра і магістра. Зауважимо, що описаний досвід значною мірою суголосний розроблений у дослідженні концепції поетапного навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу. Нам імпонує підхід до розроблення змісту освітніх програм для першокурсників на інтегративній основі з дисципліни «Практикум з української мови».

Особливість розробленої О. Штонь [324] програми полягає у тому, що поряд із традиційним для практикуму української мови відбором і

організацією навчального матеріалу, який орієнтовано на опрацювання орфографії та пунктуації, запропоновано блок питань, пов'язаних із розвитком зв'язного мовлення і спрямованих на закріплення та вдосконалення частково здобутих у школі, частково нових умінь і навичок, що стосуються лінгвістики тексту та різних аналітичних форм почутого чи прочитаного, а також культури ділового спілкування. Це і складання плану, і тезування, конспектування, рецензування, написання рефератів, курсових робіт, наукових статей, анотацій тощо, і оформлення офіційних документів. Адже жодна із навчальних дисциплін, як зазначає розробник програми, не ставить такої мети. А першокурсникам, як свідчить практика, перш за все якраз і бракує таких умінь, тим більше, що методика вищої школи, особливо у зв'язку із процесами ECTS, передбачає, що студент готовий до самостійного опрацювання матеріалу, тому тільки 30-60% навчального навантаження відводиться на лекційні, семінарські, лабораторні заняття, решта часу – самостійна та індивідуальна робота із науковою літературою. На думку О. Штонь, такі уміння й навички, як визначення теми, основної думки, поділ тексту на мікротеми, складання плану, написання тез, конспектування, реферування тощо є елементарною і необхідною ланкою, яка забезпечить поглиблене самостійне вивчення будь-якого навчального матеріалу, у тому числі й під час підготовки до семінарських, практичних і лабораторних занять, а також формуватиме дослідницький підхід до здобуття знань.

З огляду на це у програмі передбачено здобуття кредитів за трьома змістовими модулями: ЗМ I «Текст. Стил і типи мовлення», ЗМ II «Фонетика, графіка, орфоєпія, словотвір, морфологія і орфографія», ЗМ III «Синтаксис і пунктуація».

Комунікативні уміння і навички закріплюються і вдосконалюються під час навчальної роботи над першим змістовим модулем, який включає такі запропоновані О. Штонь [324] теми і питання до них:

Тема 1. Текст як продукт мовленнєвої діяльності

Визначення тексту. Його найважливіші ознаки: тематична цілісність, зв'язність, структурна організація, завершеність. Тема, підтеми, основна думка тексту. Структурні компоненти тексту (речення, складне синтаксичне ціле – ССЦ або надфразна єдність). Абзац.

Зв'язки між складниками тексту (контактні й дистантні, послідовні й паралельні, перспективні й ретроспективні). Відоме й нове або тема і рема.

Мовні засоби текстового зв'язку (сполучники, вставні слова, тематична лексика, займенники або займенникові слова, лексичні повтори, синоніми, співвідносність форм дієслова, риторичні питальні речення, називні та непоширені речення, неповні речення тощо).

Тема 2. Типи і форми мовлення

Форми мовлення (монолог, діалог, полілог). Їх особливості.

Типи монологічного мовлення: розповідь, опис, роздум. Особливості їх побудови, розгортання змісту і мовного оформлення. Залежність цих характеристик від стилю спілкування.

Поєднання у висловлюванні різних типів мовлення.

Тема 3. Стилi сучасної української літературної мови

Поняття про функціональний стиль. Залежність мовного стилю від сфери застосування, мети спілкування, змісту висловлювання тощо.

Основні ознаки наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, художнього, розмовно-побутового, конфесійного стилів та їх різновидів.

Тема 4. Письмові роботи наукового стилю

Види письмових робіт наукового стилю (план, тези, конспект, реферат, курсові та дипломні роботи, наукові статті, рецензії, анотації, тощо).

План і тези тексту. Послідовність складання плану і написання тез. Спільне й відмінне між ними. Їх види. Основні вимоги оформлення.

Конспект. Його види. Особливості конспектування усних і писемних висловлювань. Оформлення конспектів (система виділень, скорочень, умовних позначень тощо).

Реферат. Види рефератів (монографічні й оглядові, інформативні або реферати-конспекти й індикативні або реферати-резюме, автореферати).

Послідовність підготовки і написання рефератів. Їх структура, технічне і мовне оформлення.

Курсова та дипломна роботи, їх види. Основні етапи виконання. Особливості цих етапів. Структура та зміст, правила технічного оформлення, у тому числі бібліографічного опису джерел, посилань, титульного аркуша тощо.

Наукова стаття, її композиція та оформлення. Особливості наукової доповіді.

Анотація. Її структура та види.

Рецензія. Вимоги до композиції й оформлення.

Тема 5. Писемне й усне ділове спілкування

Основні ознаки офіційно-ділового стилю, його підстилі. Документи, їх класифікація, загальні вимоги оформлення. Формуляр. Реквізит.

Автобіографія, резюме, заява, доручення, розписка, пояснювальна і доповідна записки, наказ, ділові листи, акти, характеристика, довідка, оголошення, запрошення, вітальний адрес, телеграма, телефонограма, факс, адреса, угода, інструкція, звіт. Усне ділове спілкування (публічне й приватне). Міжособистісне спілкування і мовний етикет.

Така послідовність матеріалу, як стверджує О. Штонь, сприятиме глибшому осмисленню основних лінгвістичних понять, допоможе усвідомити їх у всій повноті, взаємозв'язків, як, наприклад, знання про стильові різновиди сучасної української літературної мови стануть основою для вмінь визначати стиль і тип текстів, творити їх структурно і словесно правильно тощо [324].

Опрацювання елементів лінгвістики тексту забезпечить практичне оволодіння мовою і стане основою розвитку комунікативної компетентності студентів, їх умінь спілкуватися в різних життєвих ситуаціях. Крім того, доцільність введення матеріалу з лінгвістики тексту зумовлена тим, що майбутні вчителі-словесники мають бути належним чином підготовлені до

проведення роботи над текстом на уроках української мови, адже сучасна шкільна програма передбачає опрацювання елементів лінгвістики тексту з метою підвищення рівня комунікативних умінь учнів. Мовленнєва змістова лінія навчальної програми з української мови спрямована на формування вмінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови у різних життєвих ситуаціях. Тому в сучасній школі систематична робота з текстом повинна стати невід'ємним компонентом мовної освіти.

Успішне оволодіння знаннями, вміннями і навичками з лінгвістики тексту значною мірою залежить від рівня підготовки вчителя, оскільки недостатні лінгвістичні знання сповільнюють реалізацію навіть правильно поставлених педагогічних завдань, що призводить до небажання учня постійно й глибоко опановувати навчальний матеріал, розуміти й усвідомлювати те, що набуті знання й навички знадобляться в практичній діяльності. Сучасні методисти підкреслюють, що вчитель-філолог повинен бути обізнаний із найголовнішими досягненнями текстознавства, і враховуючи їх, має організовувати на уроці роботу із засвоєння способів творення тексту, зв'язку його частин, частотності вживання одиниць різних мовних рівнів залежно від стилю мовлення, відповідних життєвих ситуацій тощо.

А рівень володіння вчителем знаннями і вміннями з лінгвістики тексту, наголошує І. Кочан, залежить від правильної та чіткої організації навчального процесу в педагогічних закладах вищої освіти, тобто навчально-професійна діяльність студентів повинна бути побудована так, щоб це сприяло ефективній підготовці вчителя-філолога до лінгвістичного аналізу тексту, тому що це пов'язано з їх майбутньою професійною діяльністю, оскільки педагоги «повинні навчити учнів працювати з текстом на уроках мови» [184, с. 10].

Мету навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту» укладачем А. Габідулліною (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут)) визначено таким чином:

- дослідження загальних закономірностей породження, структурного формування та функціонування художнього тексту;

- вивчення системи текстово-дискурсивних категорій, засобів їх вираження в художньому тексті;

- аналіз системної організації мовного матеріалу, що формує образну структуру художнього твору, виявлення художніх закономірностей, що пояснюють мовностильову манеру письменників певної естетичної школи [65].

У програмі з «Лінгвістики тексту» (укладач Н. Лисецька, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки) мету дисципліни визначено у такому формулюванні: ознайомити студентів з теоретичними основами лінгвістики тексту у вузькому та широкому розумінні; навчити аналізувати тексти різних жанрів; показати, що мовні засоби виконують різноманітні функції залежно від жанрової специфіки, мети й задуму автора [215].

Мету навчання дисципліни «Лінгвістика тексту» Н. Павлик визначає як «дослідження загальних закономірностей породження, структурного формування та функціонування тексту (дискурсу) в сучасному комунікативному середовищі» [306].

Узагальнено мету курсу можна визначити у формулюванні: ознайомлення студентів із теоретичними засадами лінгвістики тексту як науки, що розглядає текст з позицій його структури й змісту; вироблення вмінь і навичок здійснювати лінгвістичний аналіз, створювати й редагувати тексти різних стилів, жанрів, типів мовлення.

До основних завдань лінгвістики тексту віднесено:

- вивчення тексту як одиниці найвищого порядку;
- аналіз тексту на різних рівнях – від найзагальнішого і найвищого (текст як фрагмент мовної картини світу) до найнижчого і найпростішого (текст первинного мовленнєвого жанру – висловлювання);
- дослідження структурних елементів тексту;
- побудова універсальної типології текстів;
- виявлення й опис специфічних текстових категорій і властивостей;

- відстеження функціонування в тексті різноманітних мовних одиниць нижчих рівнів, які інтегруються текстом;
- дослідження інтертекстуальних зв'язків (включення одного тексту в інший);
- вивчення психології створення й сприймання тексту;
- побудова загального вчення про розуміння та інтерпретацію тексту як культурного феномена [65].

Розробник програми основними завданнями курсу визначає:

- удосконалення мовленнєвих умінь студентів у створенні текстів, різноманітних за стилем і типом висловлювань, підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів-словесників до роботи з розвитку зв'язного мовлення;
- визначення теоретичних і методологічних основ дослідження тексту на підставі сучасних здобутків світової лінгвістики; розкриття механізмів породження та функціонування різних типів текстів; визначення одиниць та категорій тексту, з'ясування особливостей текстів різних стилів і жанрів; усвідомлення майбутніми вчителями тем дисципліни [306].

Формулювання основних завдань у процесі вивчення дисципліни «Лінгвістика тексту» подано у такому контексті:

- визначити теоретичні та методологічні основи дослідження тексту й дискурсу з урахуванням сучасних здобутків світової лінгвістики та суміжних з нею наук;
- з'ясувати природу та архітектуру тексту, виділити основні композиційні, жанрово-стилістичні, семантико-прагматичні та формально-структурні текстово-дискурсивні категорії;
- розкрити механізми породження та функціонування різних типів текстів;
- домогтися глибокого розуміння і засвоєння майбутніми вчителями-філологами усіх тем курсу;
- оволодіти всіма методами аналізу різних типів тексту [306].

Аналіз і синтез змістового аспекту чинних освітніх програм дав змогу з'ясувати, що предметом вивчення навчальної дисципліни є виділення і характеристика системи рівневих мовних одиниць, що організують спеціально відібрані уривки літературних і публіцистичних творів. До обсягу змісту курсу «Лінгвістика тексту» входить лінгвістична характеристика всіх мовних одиниць, наявних у структурі аналізованих текстів, починаючи з елементарних – фонем – і завершуючи синтаксемами, причому в аналізі художніх текстів передбачено й опрацювання мовностилістичних виражально-зображальних засобів.

Вивчення дисципліни «Лінгвістика тексту» передбачає засвоєння студентами окресленого обсягу знань, формування на їх основі вмінь і навичок. Композиційно це вибудовано так, що віддзеркалює методичну логіку організації навчання дисципліни.

Студенти повинні знати:

- що таке лінгвістика тексту як наука й навчальна дисципліна, основні наукові поняття та напрями дослідження;
- що таке текст як лінгвістична одиниця; які є одиниці тексту (складні синтаксичні цілі, абзаци);
- що таке смислові категорії тексту (цілісність, завершеність, інформативність, лінійність, модальність, членованість тощо), як вони аналізуються в тексті;
- які бувають функціональні типи, стилі й жанри мовлення;
- у чому особливості побудови (моделювання) текстів різних типів, стилів, жанрів;
- які є види й засоби мовних зв'язків у тексті;
- як проводиться лінгвістичний аналіз тексту.

Студенти повинні вміти: розрізняти різні типи текстів; моделювати тексти різних функціональних стилів, жанрів, типів мовлення; виділяти в тексті надфразні єдності та абзаци, зіставляти їх; визначати в тексті смислові категорії; з'ясовувати структурну організацію тексту; бачити міжфразові

зв'язки (зовнішні та внутрішні, контактні та дистантні); розрізняти види і засоби мовних зв'язків; здійснювати лінгвістичний аналіз тексту.

Логіка наукового пошуку зумовила аналіз змісту чинних підручників і посібників для студентів-майбутніх учителів української мови і літератури в аспекті обраної проблеми.

У підручнику О. Селіванової «Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми» проблемам лінгвістики тексту присвячено дев'ятий розділ «Лінгвістика тексту», у якому визначено, що її об'єктом є тексти, предметом – їхня організація і функціональна природа [375, с. 482]; описано генезу становлення лінгвістики тексту; виокремлено напрями цієї галузі мовознавства – структурно-граматичний, текстової семантики, комунікативно-прагматичний, семіотичний, когнітивний, прикладний.

Особливої уваги заслуговує підрозділ «Текст і текстема», де визначено текст як «цілісну семіотичну форму лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегровану, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури» [375, с. 495]. Дослідниця не подає власного визначення текстеми, обмежуючися лінгвістичною довідкою: «з метою розмежування тексту як інваріанта й тексту як актуалізованої одиниці мовлення було введено термін «текстема» (Н. Амосова, О. Москальская), який позначав абстрактну інваріантну одиницю текстового рівня мовної системи, що характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів та інтенційно-прагматичними особливостями. Зазначимо, що німецький дослідник В. Кох кваліфікував текстему інакше – як одиницю членування тексту, сукупність семантично та граматично поєднаних висловлень, що характеризується єдністю теми й особливим синтаксичним зв'язком складників. У такому значенні текстема подібна до надфразної єдності, топіку» [375, с. 494].

Не обходить дослідниця увагою й такі проблеми, як категорійна ієрархія тексту й типологія текстових категорій, до яких відносить категорії цілісності,

дискретності, інформативності (з підкатегоріями фактуальності, концептуальності, підтексту, аксіологічності, емотивності), зв'язності, континууму (з підкатегоріями прогресії, стагнації, часу та простору), референційності, антропоцентричності (адресантності, адресатності), інтерактивності (з підкатегоріями інтенційності, стратегічності, інтерпретанти, ефективності) й інтерсеміотичності [375, с. 499].

У підручнику докладно проаналізовано контекст як «семантико-граматичну й комунікативну єдність певного текстового елемента (слова, висловлення, періоду) із текстовим і ситуативним оточенням як індикатором значення й функціональної ваги такого елемента». На думку О. Селіванової, у такому тлумаченні закладено множинність розуміння контексту в лінгвістичних студіях [375, с. 517]. Імпліцитний план тексту є його глибинною структурою, яка взаємодіє з поверхневим планом вербальної організації текстового макрознака й формує інформаційний масив, породжуваний адресантом і сприйнятий адресатом [375, с. 520].

Науковець вважає герменевтику дотичною до проблем лінгвістики тексту, тому приділила окремий підрозділ підручника проблемам герменевтики, «яка розглядається як гуманітарна галузь, що вивчає тлумачення глибинного змісту текстів, їхніх перекладів шляхом досліджень структури й семіотичної природи мови, аналізу історичних, філософських, релігійних й ін. даних, пов'язаних із конкретним типом літературного твору. Метою герменевтики є досягнення правильного розуміння текстів, а її найважливішим знаряддям – принцип діалогічності гуманітарного знання, яке має інтерпретаційний характер» [375, с. 525].

Особливий інтерес у контексті нашого дослідження викликав підрозділ «Методи дослідження тексту», ознайомлення з яким сприяє засвоєнню студентами таких методів, як контекстуально-інтерпретаційний, наративний аналіз, метод когнітивного картування, атрибуції (авторизації) тексту. Акцентовано увагу на авторській методиці діалогічної інтерпретації тексту, що є «сукупністю процедур аналізу його як знакового посередника дискурсу з

урахуванням екстралінгвальних чинників текстової комунікації й інтегровального принципу діалогічності» [375, с. 533].

Ознайомлення з ключовими поняттями лінгвістики тексту, засвоєння теоретичних відомостей, що сприяють дослідженню текстів з погляду змісту й структури, є теоретичною основою для осмислення студентами його комунікативного спрямування, функціонування в різних сферах життєдіяльності. Крім того, матеріали підручника регламентують правильне вживання мовознавчих термінів, забезпечують формування лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

Особливості вивчення тексту в сучасній лінгвістиці, його організації, функціонування та сприймання розкриває підручник сучасних українських мовознавців Ф. Бацевича, І. Кочан, що складається з семи взаємопов'язаних розділів. Підручник має чітку структуру: спочатку подано теоретичні відомості, які структуровано за допомогою графічних засобів (шрифт, виділення тощо) та запитань і завдань для самопідготовки студентів. Таке розташування матеріалу нам видається оптимальним, оскільки після засвоєння теоретичних відомостей студенти залучені до рефлексійної діяльності, що уможливорює самооцінювання їх [25].

У першому розділі «Лінгвістика тексту як наукова та начальна дисципліна» визначено об'єкт і предмет лінгвістики тексту, місце дисципліни в структурі сучасного гуманітарного знання. На відміну від попереднього видання, об'єкт дещо розширено, оскільки визначено не тільки текст, а й дискурс як різновиди повідомлення, втілені в усній і писемній формах [25, с. 12]. «Предметом лінгвістики тексту більшість дослідників називають процеси породження, сприймання та інтерпретації текстів як носіїв різних типів повідомлень, їх організацію, функціонування в суспільстві, а також одиниці, категорії, структуру, засоби зв'язку тощо» [25, с. 12]. Авторами докладно визначено методологічні принципи, загально- та конкретнонаукові методи аналізу тексту, описано становлення лінгвістики тексту як наукового

напрямку, окреслено основні проблеми, напрями й тенденції сучасної лінгвістики тексту.

Відзначимо, що автори розлого описали значення лінгвістики тексту в системі підготовки студентів-філологів. Нам видається, що емоційні метафоричні настанови, запропоновані авторами, сприяють посиленню мотивації до опанування навчальної дисципліни. Наведемо для прикладу кілька настанов: 1) Текст – це синтетична одиниця, яка творить єдність філології. Бельгійський учений Еміль Бенвеніст, лінгвіст першої половини XX ст., стверджував, що тексти – це корінь, з якого виростає крилате дерево філології [25, с. 33]. ...6) У текстах (і дискурсах) можна виявити ментальні, культурні, психологічні, естетичні, етичні риси осіб (авторів, адресантів), котрі створювали конкретний текст (дискурс). Інакше кажучи, аналіз текстів допомагає здійснити різноманітні типи лінгвістичних експертиз. На думку сучасного психолога і культуролога Вадима Руднева, людина – це текст, який вона пише все життя і залишає після себе; аналізуючи текст, можна багато чого сказати про людину і час, у якому вона жила [25, с. 34].

У другому розділі на основі аналізу спеціальної наукової літератури цілком логічно виокремлено головні ознаки текстів та критерії їх вирізнєння. Переконаливо обґрунтовано функції текстів у суспільстві – соціальну, міжособистісну й особистісну. У межах першої групи окреслено інформативну, пізнавальну, формування, розвитку, збереження і трансляції духовної культури, націєтворчу функції текстів. До другої групи науковці відносять комунікативну та функцію впливу. До третьої групи – самовираження, яку уточнюють залежні функції: вираження специфіки індивідуального мислення, тобто специфіки когнітивної діяльності автора; вираження специфіки індивідуального мовлення; функції естетичного сприймання і відображення світу, або ж – естетичні, емотивні та експресивні функції тексту [25, с. 57].

Третій розділ присвячено висвітленню проблеми інформаційної організації текстів. Для майбутніх учителів-словесників актуальними й

професійно значущими є відомості про інформаційну насиченість тексту – «абсолютний показник змістової текстової якості, загальна кількість інформації, наявної в конкретному тексті й закладеної в нього адресантом (автором). Вона залежить від низки аспектів породження тексту, пов'язаних із його типом, функціонально-стильовою та стилістичною належністю, задумом» [25, с. 121].

У четвертому розділі запропоновано відомості про структуру тексту: форму текстового спілкування й текстові одиниці, у п'ятому – про категорійну організацію тексту.

Особливий інтерес викликає шостий розділ підручника «Типологія текстів», у якому відображено особливості лінгвістичних підходів до класифікації текстів, критерії (параметри) класифікацій. Авторами проаналізовано як традиційні типології текстів, з якими має бути добре обізнаний майбутній учитель-словесник (за формами втілення, за характером представленої дійсності, функціонально-жанрова, функціонально-змістова типології), так і нетрадиційні (функціонально-комунікативні, гносеологічно-змістові й прагматичні типології), а також розкрито аспекти типології текстів за їхньою оцінкою в суспільстві (прецедентні, патогенні тексти).

Відомості, уміщені до сьомого розділу – «Проблеми породження і сприйняття текстів» – репрезентують психологічні чинники породження мовлення, сприймання, інтерпретації та розуміння тексту, слугують підґрунтям для подальшої роботи студентів у напрямку розвитку мовлення учнів.

Зауважимо, що підручник добре ілюстровано прикладами текстів різної жанрово-стильової належності. Аналізоване видання містить список використаної літератури, що орієнтує студентів на самостійне опрацювання відповідних джерел.

А. Загнітко, Г. Монастирецька підготували хрестоматію з лінгвістики тексту, до якої включили статті, фрагменти наукових розвідок (присвячені актуальним питанням аналізу тексту та дискурсу) Д. Баранника, Ф. Бацевича, В. Брицина, А. Загнітка, Г. Колшанського, І. Синиці, В. Чабаненка,

С. Чемеркіна та ін. Як зазначає у «Передмові» до видання А. Загнітка, «Статті, пропоновані до уваги читача, належать не лише тим науковцям, чиї роботи встигли стати класикою східнослов'янського мовознавства, а й нашим сучасникам, чиї наукові розвідки вийшли в світ порівняно недавно» [124, с. 5].

Зміст посібника тематично поділено на п'ять розділів: «Текст та дискурс», «Діалог і діалогічність», «Семантико-образна система тексту», «Абзац і період», «Паралінгвістичний аспект аналізу текстів».

Проаналізуємо докладніше зміст п'ятого розділу «Паралінгвістичний аспект аналізу текстів», у якому виокремлено вісім підпунктів відповідно до уривків із восьми першоджерел. На початку розділу увагу студентів акцентовано на тому, що «передавання смислу висловлення часто забезпечує не лише вербальний компонент, а й міміка, пози, жести; у писемному мовленні – колірне оформлення, ілюстрації, шрифти, підкреслення тощо. Усі ці феномени постають об'єктом дослідження паралінгвістики» [124, с. 132]. Автори зазначають, що найактуальнішим сьогодні є дослідження креолізованого тексту, тобто «ілюстрованих текстів, у яких вербально виражена інформація сполучається із зображенням» [124, с. 132]. Нижче пропонується десять запитань задля актуалізації опорних знань студентів, наприклад: Якого типу тексти найчастіше містять зображувальні елементи? Які галузі знання безпосередньо пов'язані з паралінгвістикою? Як треба тлумачити гіпертекст у вузькому та широкому розумінні?

У підрозділі 5.1. запропоновано статтю А. Загнітка, І. Домрачевої «Перехід до акустичного й графічного мовлення».

Нам імпонує, що автори не лише дібрали уривки з наукових розвідок у такій послідовності, що забезпечує системне опанування теоретичних відомостей з дисципліни, а й розробили до кожного розділу стислий методичний коментар, питання для актуалізації фонових знань студентів, що подано на початку. У кінці розділу запропоновано запитання для самоперевірки. Таке розташування навчального матеріалу, на нашу думку,

забезпечує усвідомлене сприймання його, засвоєння, сприяє успішному застосуванню здобутих знань на практиці.

Навчально-методичний посібник «Практикум з лінгвістики тексту» (автори: Т. Должикова, І. Мілева, А. Нікітіна) містить:

- стислий виклад теоретичного матеріалу, представлений у вигляді тез, визначень, схем, таблиць із спеціальними позначками, що дають змогу акцентувати увагу студентів на більш важливих положеннях та полегшують засвоєння навчального матеріалу; завдання до текстів спрямовані на закріплення вивченого, формування вмінь і навичок роботи з ними;
- реєстр основної літератури до курсу.

Призначення посібника полягає в тому, щоб допомогти студентам засвоїти основні теоретичні відомості курсу, унаочнити їх за рахунок схем, таблиць, алгоритмів; організувати самостійну роботу під час підготовки до практичних занять і водночас проконтролювати викладачем якість цієї роботи, рівень засвоєння теоретичних положень курсу та набутих навичок і умінь лінгвістичного аналізу тексту і його фрагментів.

Посібник чітко структуровано, він складається зі вступу, що визначає мету, завдання курсу, основні стратегічні напрями викладання дисципліни, та двох модулів. Сформульовані мета, завдання вмотивовують навчальну діяльність студентів. Навчальний матеріал посібника структурований за темами двох модулів відповідно до робочої програми. У межах кожної теми витримана така послідовність викладу матеріалу: предмет вивчення; мета й завдання навчальної роботи, як краще опанувати матеріал; яку роботу треба виконати; як здійснити самоперевірку. Матеріал кожного модуля містить такі складники, як-от: тема, контрольні питання, ключові слова, мета навчання, завдання, література, методичні поради, теоретичний матеріал до вивчення теми, практична робота, самостійна робота, запитання для самоперевірки, підготовка до модульного контролю.

Методичні поради орієнтують студентів на побудову продуктивної траєкторії опанування навчальної дисципліни. Наприклад, у межах першого

модуля (тема «Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження. Текст і дискурс») зазначено, що «під час опрацювання теми необхідно звернути увагу на те, які категорії тексту є найважливішими й виділяються в більшості наукових розвідок з лінгвістики тексту, усвідомити взаємозалежність різних категорій тексту для передачі теми й основної думки висловлення. Опрацювання теми вимагатиме від Вас аналітичної роботи, спрямованої на розуміння тих засобів, за допомогою яких у тексті репрезентовані певні категорії. Аналіз пропонованого навчального матеріалу допоможе навчитися розрізняти види інформації в текстах, різних за типом, стилем, жанром, визначати різні підходи до їх класифікації. Необхідно також засвоїти різноманітність підходів до визначення понять *текст* і *дискурс*, запам'ятати, які критерії покладено в основу дефініцій, зрозуміти й запам'ятати типові визначення, усвідомивши їх взаємозумовленість і особливості використання в науковому обігу» [102, с. 132].

Запропоновані практичні завдання розраховані на домашню підготовку та на виконання в аудиторії, що сприяє ефективності освітнього процесу. Так, перше й друге завдання розраховані на самостійне виконання студентами:

1. Опрацюйте рекомендовану літературу. Підготуйтеся до висвітлення контрольних питань.

2. Проаналізуйте й порівняйте визначення тексту, подані в різних лексикографічних джерелах. Зверніть увагу на повноту ознак, своєрідність знайдених дефініцій.

Наступне завдання може виконуватись як в аудиторії, так і під час самостійної роботи студентів.

3. Прочитайте висловлення. Чи можна вважати таку тематичну добірку речень текстом? Обґрунтуйте свою думку.

1. Друг – це людина, яка знає про вас все – і все одно любить вас (Дж. Аулер). 2. Дружба – це коли можна раптово приїхати до людини й поселитися в неї (Д. Самойлов). 3. Безкорислива дружба можлива тільки між людьми з однаковим прибутком (П. Гетті). 4. Чим багатші твої друзі, тим

дорожче це тобі обходиться (*Е. Марбури*). 5. Друзі допомагають нам жити і заважають працювати (*Т. Котарбинський*). 6. Ніколи не робіть висновок про людину за її друзями: в Іуди вони були бездоганні (*П. Валері*).

Таке структурування посібника сприяє не тільки закріпленню нового матеріалу, а й повторенню, поглибленню й систематизації здобутих раніше знань. Функцію контролю виконують орієнтовні завдання до модульних контрольних робіт.

Задля вироблення в студентів стійких умінь і навичок лінгвістичного (часткового й повного) аналізу текстів різних функціональних стилів представлено систему завдань для самостійної роботи.

З огляду на те, що чинні шкільні програми з української мови у змісті мовної й мовленнєвої підготовки учнів передбачають їх ознайомлення з основними поняттями лінгвістики тексту, вироблення умінь і навичок сприймання, відтворення і створення текстів різних стилів, типів, жанрів, тому логічно виправданим є включення до змісту «Методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах» розділу «Методика навчання лінгвістики тексту». Але, як свідчить аналіз підручників і посібників, це питання ще не знайшло належного розроблення.

Логіка нашого дослідження потребувала аналізу методичного забезпечення дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту», предметом вивчення якої є система рівневих мовних одиниць з погляду їхньої ролі у вираженні змісту тексту. Як зазначено в Енциклопедії «Українська мова», «Лінгвістичний аналіз тексту – це аналіз будь-якого тексту як продукту мовно-розумової діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів і прийомів з метою виявлення його структурно-сміслової єдності, комунікативної спрямованості та інтерпретації упорядкування мовних засобів для вираження смислу» [423, с. 291].

Мета викладання дисципліни полягає в тому, щоб сформувати навички комплексного аналізу тексту як системного цілого. Як зазначає І. Кочан, випускник філологічного факультету повинен уміти провести лінгвістичний

аналіз тексту, що сприятиме глибшому, точнішому розумінню твору, задуму автора, дасть змогу виявити особливості мовленнєвої практики письменника. Курс лінгвістичного аналізу тексту допоможе завершити теоретичні знання і закріпити практичні навички з лінгвістичних дисциплін [184, с. 10].

Основними завданнями вивчення дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту» є визначення одиниць та категорій тексту; з'ясування особливостей текстів різних стилів і жанрів; виявлення на підставі комплексного лінгвістичного аналізу системи співфункцій усіх мовних одиниць та їхніх категорій, що беруть участь у створенні системи образів певного тексту.

Н. МIRONЮК слушно зазначає: «Лінгвістичний аналіз тексту» передбачає виявлення системи мовленнєвих естетичних функцій усіх мовних одиниць, усіх категорій (лексичних, фразеологічних, фонетико-орфоепічних, морфемних, словотвірних, частиномовних, синтаксичних), які беруть участь у створенні системи художніх образів тексту. На думку дослідниці, «доцільність курсу «Лінгвістичний аналіз художнього тексту» у всіх навчальних закладах – незаперечна, бо поки що ми всі аналізуємо різні тексти, не вивчаючи методики такого аналізу, його методів і прийомів» [252].

Упродовж 80-90 рр. з'явилися навчальні посібники як теоретичного плану із зразками практичних занять [167], так і збірники завдань та вправ [252]. Саме вони допомагали студентам оволодіти навичками конкретного аналізу мовних елементів усіх рівнів (лексичного, фразеологічного, фонетико-орфоепічного, морфемного, словотвірного, частиномовного, синтаксичного, повного) у художньому тексті. Ці навчальні посібники забезпечували широкі можливості у самостійній роботі студентів-філологів.

Однак з часом під впливом соціальних чинників змінюються вимоги до змісту навчальної дисципліни. Погоджуємося з думкою Н. МIRONЮК, що варто більш активно (залежно від специфіки тексту) вводити в обіг для аналізу найбільш інформативні одиниці, (домінантні) лексеми, які позитивно характеризують суть основної смислової опозиції; розглядати морфологічну

будову тексту в усій багатоманітності; виділяти синтаксичні структури, які забезпечують динамізм тексту, чи ті, що створюють синтаксичну аритмію. Очевидно, вимагають розроблення нові курси типу «Лінгвістичний аналіз публіцистичного тексту» (для майбутніх журналістів), «Лінгвістичний аналіз ділових текстів» (для всіх, хто вивчає «Ділову українську мову»), «Українська мова професійного спілкування» тощо [252]. Саме тому в посібнику І. Кочан «Лінгвістичний аналіз тексту» проаналізовано не лише художні тексти, а й тексти інших функціональних стилів. Автором докладно подано історію становлення дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту» та теорію розгляду текстів на різних мовних рівнях, починаючи від фонографічного до синтаксичного. Особливу увагу приділено художньому тексту.

У посібнику наведено методику лінгвістичного аналізу тексту та зразки студентських робіт, у яких проаналізовано тексти різних стилів. Кожен розділ посібника містить контрольні запитання і список рекомендованої літератури для студентів.

Фаховий часопис «Дивослово» 2006 р. оприлюднив програму «Лінгвістичний аналіз художнього тексту» (укладач М. Крупа (Тернопіль)), де чітко визначено мету:

- подати комплексний аналіз прозового, поетичного, драматичного тексту як системного цілого, виходячи з природи художнього тексту;
- домогтися засвоєння основних теоретичних понять з лінгвостилістики; розвивати мовно-естетичне чуття, формувати знання й уміння проникати в суть художнього тексту (художньої ідеї);
- виробити вміння обґрунтовано застосовувати знання філологічних дисциплін (літературознавства, мовознавства, історії української літератури, літературної критики, методики викладання літератури в школі тощо) для лінгвоаналізу;
- формувати читача високої внутрішньої культури [194].

Курс складається із розділів: 1. Вступ. Читач – чинник історико-літературного процесу, інтерпретатор. 2. Лінгвістичний аналіз художнього

тексту у світлі сучасної науки про мову художнього твору. 3. Образ автора – категорія комплексного дослідження мови художнього тексту. 4. Лінгвістичний аналіз прозового тексту. 5. Лінгвістичний аналіз поетичного тексту. 6. Лінгвістичний аналіз драматичного тексту.

Автор програми створила також посібник «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», що вийшов у Тернополі 2005 р. Як пересвідчуємося, це ще одне бачення курсу, спрямоване на вивчення особливостей художнього твору.

Отже, проблему методичного забезпечення лінгвістики тексту висвітлено в працях Ф. Бацевича, Т. Должикової, А. Загнітка, І. Кочан, І. Мілевої, Г. Монастирецької, А. Нікітіної, О. Селіванової та ін. Водночас у лінгводидактиці вищої школи донині бракує спеціальних досліджень із проблем методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів-словесників. Потребують спеціального вивчення й такі проблеми, як обґрунтування змісту й технологій навчання лінгвістики тексту, розроблення завдань дослідницького типу, що сприяють формуванню вмінь дослідницької діяльності, розвивають у майбутніх учителів-словесників критичне мислення й лінгвокреативність.

3.2. Психолого-педагогічні та лінгводидактичні засади навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на компетентнісній основі

Навчання лінгвістики тексту у педагогічних закладах вищої освіти на компетентнісній основі є ефективним засобом підготовки студентів до застосування знань у практичній діяльності. Студент оволодіває низкою ключових, загальногалузевих та предметних компетентностей, які визначають його успішну адаптацію в суспільстві. За умови реалізації цього підходу навчальна діяльність студента-філолога набуває дослідницького та практико-орієнтованого характеру. Основною метою вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованого вчителя-словесника з високою соціальною та

професійною мобільністю, конкурентоздатного на ринку праці, який добре орієнтується в суміжних галузях діяльності і готовий до саморозвитку упродовж життя.

Сучасна філологічна освіта спрямована на підготовку майбутнього вчителя-словесника, який володіє професійно-комунікативною компетентністю, сформованою на засадах когнітивної та комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, лінгвістики тексту, культури мови.

Важливе місце в освітньому процесі відведено мовознавчим дисциплінам, спроектованим на лінгвістику тексту, що детермінує відповідні вимоги до вчителя-словесника й закладає основи його лінгвістичної й методичної компетентностей – уміння будувати висловлення з урахуванням особливостей професійної діяльності майбутнього фахівця.

Навчання мовознавчих дисциплін, у тому числі лінгвістики тексту здійснюється з урахуванням психологічних основ, дидактичних принципів, закономірностей, положень, які зумовлюють доцільний вибір форм, методів, прийомів, засобів та інноваційних технологій задля формування компетентного фахівця.

Процес удосконалення лінгвістичної підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний і зумовлений кількома важливими чинниками, одним із яких є відповідність мотивації навчальної діяльності студентів цілям і завданням освітньої системи у виші. Стійка мотивація до навчання відіграє, безумовно, вирішальну роль, тому особливу увагу необхідно приділити проблемам її формування. Навіть висококваліфікований викладач не зможе досягнути бажаного результату, якщо його зусилля не будуть узгоджені з мотиваційною основою освітнього процесу.

Проблему мотивації особистості досліджували Д. Аткінсон, Г. Келлі, А. Леонт'єв, Д. Макклелланд, Р. Мей, К. Роджерс, Ю. Роттер, Г. Хекхаузен. Мотиваційному аспекту навчання приділено значну увагу у працях психологів й педагогів: М. Алексєєва, Л. Божович, О. Ковальов, Г. Костюк, А. Маркова, В. Мерлін, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Сухомлинський та інші. Формування

стійкої навчальної мотивації студентів відображено в наукових розвідках Ю. Бабанського, В. Богословського, Л. Василенко, А. Виноградової, В. Галузяка, В. Давидова, Д. Ельконіна, М. Заброцького, Є. Ільїна, С. Максименка, Т. Матись, М. Мільмана, В. Оконя, А. Орлова, О. Савонько, М. Савчина, М. Сметанського, А. Степанова, З. Хізроевої, В. Шахова. Аспекти формування мотивації студентів за допомогою різних навчальних завдань розробляли В. Білоус, Л. Горюнова, С. Занюк, В. Козаков, О. Коваленко, Л. Орбан-Лембрик, А. Цимбалюк, С. Цимбалюк, Є. Шматков та ін.

Дослідження науковців здійснюються переважно у двох основних напрямках: вивчення впливу мотивації на діяльність, зміна діяльності залежно від рівня актуалізації у студента різних мотивів; вивчення впливу діяльності на становлення мотиваційної сфери. Попри широке висвітлення різних аспектів досліджуваної проблеми, питання підвищення мотивації студентів до засвоєння кожної окремої дисципліни залишається недостатньо вивченим у науці. Потребує окремого розгляду й проблема мотивації навчання студентів-філологів до навчання лінгвістики тексту.

Рівень мотивації навчальної діяльності є одним із визначальних чинників успішного оволодіння студентами-філологами фаховими вміннями й навичками. На думку сучасних науковців, дослідження проблеми підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності у виші дає змогу зробити об'єктом вивчення багато аспектів внутрішнього життя студента: його інтереси, цінності й переконання, мотиви діяльності, здібності, знання, уміння, навички, які складатимуть у подальшому його фахову компетентність [353, с. 124–127].

У результаті опрацювання психологічних джерел з'ясовано, що науковці поділяють їх на два великих блоки: безпосередні й опосередковані. Безпосередні мотиви включаються в сам процес діяльності й корелюються з його соціально значущими цілями і цінностями; опосередковані ж пов'язані з цінностями, що не належать до самої діяльності, але хоча б частково в ній задовольняються. До безпосередніх мотивів належать: пізнавальні (прагнення

до творчої дослідницької діяльності, процес вирішення завдань, самоосвіта, орієнтування на нові знання) та мотиви розвитку особистості (необхідність постійного інтелектуального та духовного зростання, прагнення розширити світогляд та ерудицію, підвищити свій загальний культурний рівень). Структуру опосередкованих мотивів становлять: соціальні (усвідомлення необхідності вищої освіти; престижність вищої освіти; бажання стати повноцінним членом суспільства; обов'язок та відповідальність; соціальна ідентифікація; певний статус у групі; схвалення викладачів) і мотиви досягнення (краще підготуватися до фахової діяльності та отримати високооплачувану роботу) [487, с. 84].

Мотивами можуть бути ідеали, інтереси особистості, її переконання, соціальні настанови, ціннісні орієнтації. У практиці навчання мотиви поєднують у групи за спрямованістю і змістом: соціальні (соціально-ціннісні), пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікаційні, статусно-позиційні, традиційно-історичні, утилітарно-практичні (меркантильні). Усі вищезазначені мотиви можуть бути складниками загальної мотивації.

У наукових дослідженнях мотивацію розглядають переважно як сукупність причин психологічного характеру, що визначає поведінку людини, її спрямованість та активність. Усебічне розкриття цих причин передбачає аналіз сукупності мотивів, якими зумовлюється конкретна поведінка [131]. Тож під мотивацією розуміють комплекс спонукальних факторів, які визначають активність особистості.

Мотивованою навчальною діяльністю може бути лише за умови існування певної потреби й усвідомлення студентом можливості її задоволення, спрямування своєї активності на виконання відповідного завдання. Під час занять у студентів має виникати потреба у самовдосконаленні, самореалізації та самовираженні. Навчально-пізнавальну діяльність науковці характеризують як процес взаємодії людини з навколишнім середовищем, завдяки якому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникла внаслідок появи потреби

навчатися [131, с. 35]. З огляду на це викладач має постійно відтворювати умови, за яких виникає ця потреба.

Мета викладача лінгвістичних дисциплін має бути спрямована не тільки на передавання інформації, а й на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів-словесників. З огляду на це виконання практичних завдань комунікативного й творчого характеру відповідатиме потребам фахівців цього напрямку підготовки і зробить навчання особистісно значущим, що є невід'ємним складником високого рівня мотивації.

Основою ефективного навчання є взаємна довіра і спільне бажання всіх суб'єктів цього процесу отримати позитивний результат. Співпраця і співтворчість проходить під час двовекторної взаємодії у формі діалогічного спілкування. За умови діалогічного навчання відбувається усвідомлене сприймання й запам'ятовування навчальної інформації та цілеспрямоване формування фахових компетентностей майбутнього вчителя-словесника. Тому для підвищення мотивації до засвоєння лінгвістики тексту викладач повинен створювати на занятті проблемні комунікативні ситуації, добирати для обговорення цікаві й досконалі тексти, застосовувати ігрові форми роботи, проводити тематичні дискусії тощо.

Як засвідчує практика, для підвищення рівня мотивації студентів-філологів до засвоєння певної дисципліни недостатньо лише особистісних якостей, досвіду й бажання викладача. Усе частіше постає питання про застосування нових інформаційних технологій під час вивчення всіх дисциплін лінгвістичного спрямування. Комп'ютеризація навчання значно підвищує ефективність цього процесу: засвоюється більший обсяг інформації, збільшується кількість практично виконаних завдань, зменшується на це затрата часу тощо. Перспективним у цьому напрямі є й застосування інтернетних ресурсів (електронної пошти, телеконференцій, каталогів, пошукових систем, чатів). Адже саме ця мережа є одним із продуктивних шляхів швидкого отримання інформації й урізноманітнення навчального процесу. Інтернетні ресурси є також дієвими засобами стимулювання

позитивного емоційного стану студентів на заняттях і, як результат, підвищення рівня мотивації до навчання.

Аналіз і синтез психологічних студій уможлиблює висновок, що в юнацькому віці істотно вдосконалюються вміння знаходити й порівнювати кілька способів розв'язання дидактичного матеріалу, що підносить навчальну діяльність на більш продуктивний рівень, сприяє формуванню здібностей особистості. На думку С. Максименка й В. Соловієнка, здібності – «це своєрідні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в навчальній, трудовій, особливо науковій та іншій діяльності і є необхідною умовою її успіху» [227, с. 230]. На думку психологів, мовні здібності мають неоднорідну психологічну й психофізіологічну природу, що охоплює, з одного боку, сферу міжособистісних стосунків, активної взаємодії учасників у спільній діяльності (комунікативно-мовленнєві аспекти, особливо пов'язані з функціонуванням правої півкулі головного мозку), з іншого – сферу активного засвоєння інформації, знань, формування навичок, умінь (когнітивно-лінгвістичні аспекти, тісніше пов'язані з функціями лівої півкулі головного мозку) [368, с. 154]. Задля побудови ефективної методики навчання лінгвістики тексту доцільно враховувати такі складники мовної здібності, як: чуття мови, мовна пам'ять, здатність до оперування мовними образами, правильний відбір мовленнєвих засобів, логічність побудови й викладу висловлення, уміння орієнтувати мовлення на співрозмовника тощо.

Л. Засекіна розглядає чуття мови як «окрему психолінгвістичну реальність; як процес і результат інтуїтивно-почуттєвого відображення дійсності, що ґрунтується на мовленнєвому досвіді особистості і є важливою передумовою стійких мовних знань як основи мовної компетентності [133, с. 49–50]. Формування мовних здібностей студентів відбувається під час навчальної діяльності, основу якої становить процес мислення, названий психологами інтелектом у дії [437, с. 67].

С. Рубінштейн стверджує, що зазвичай людина починає мислити тоді, коли в неї виникає потреба щось зрозуміти – з проблеми чи запитання, зі

здивування, протиріччя. Це перша фаза мисленнєвого процесу, від усвідомлення проблеми думка переходить до розв'язання шляхом висунення гіпотези та її перевірки; завершальна фаза – остаточне судження, у якому фіксується досягнуте розв'язання проблеми. Формою існування думки є слово, а мовлення має основне значення для поняттєвого мислення [367, с. 317–318]. Мова як знакова форма думки, процеси мислення й мовлення перебувають у тісному взаємозв'язку. Мовлення як особливий вид психічної, інтелектуальної діяльності нерозривно пов'язане з мисленням – воно є засобом формування і формулювання думки за допомогою мови. Складники мовлення корелюються з логіко-розумовими чинниками: слово відповідає поняттю, речення – судженню, тобто виражає думку, текст виражає задум автора, послідовність його думок. Цілеспрямоване залучення студентів до смислової інформації, що міститься в текстах, становить основу процесу навчання лінгвістики тексту. Мовленнєва діяльність стимулює розвиток мовних і мовленнєвих умінь і навичок студентів, які віддзеркалюють рівень сформованості мовленнєвих дій і є критерієм мовлення, що характеризується низкою комунікативних якостей, як-от: правильність, багатство, емоційність, логічність тощо.

Аналіз наукової та навчально-методичної літератури дав змогу константувати, що стосовно лінгвістичної роботи з текстом накопичено чималий досвід. Однак щодо методики роботи над засвоєнням лінгвістики тексту студентами-філологами цей аспект досліджений недостатньо. Потребує поглибленого розгляду, зокрема, питання теоретико-методичних основ засвоєння лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей вищих педагогічних освітніх закладів.

Лінгвістика тексту «охоплює вивчення структур мовних одиниць, їх членування, способи творення зв'язного тексту, частотність уживання одиниць мови в тих чи інших типах тексту, змістову й структурну повноту тексту, мовні норми в різних функціональних стилях, типи мовлення, особливості писемної й усної форм реалізації мови тощо» [25, с. 6].

Предметом розгляду лінгвістики тексту є зв'язний текст як мовна та мовленнєва одиниця особливого рівня, що втілює у собі надбання думки, силу духу, свідомість мовця. Текст є унікальною і складною словесною цілісністю, у якій зосереджено процес і результати пізнання дійсності, він є основним засобом педагогічного дискурсу.

Лінгвістика тексту в єдності з риторикою, стилістикою, культурою мовлення та іншими фаховими дисциплінами покликана сформувати в студентів уміння й навички точно, доречно, логічно, виразно висловлювати свої думки, дотримуватися правил побудови висловлення, переконувати слухача в правильності своїх міркувань, сприяти удосконаленню пізнавальних і креативних умінь студентів.

Практика свідчить, що підготовка вчителя-словесника неможлива без засвоєння теоретичних основ лінгвістики тексту, знань про інформаційну організацію тексту, його структуру, форми текстового спілкування й текстових одиниць, типології текстів, їх структури та категорійної організації, вироблення у студентів умінь оперувати знаннями у процесі вирішення професійних завдань. Важливо навчити студентів перетворювати лінгвістичну теорію в інструмент своєї педагогічної дії, тобто осмислювати практику, бачити прикладні можливості теоретичних знань стосовно конкретних ситуацій. Важливим механізмом формування відповідних умінь майбутнього вчителя є взаємозв'язок теорії і практики мовленнєвої діяльності. Вона передбачає розвиток теорії на основі вивчення широкої і творчої практичної діяльності досвідчених педагогів, що володіють методикою майстерності слова в навчально-виховній діяльності, і постійне вдосконалення мовленнєвих умінь на основі ґрунтового пізнання науки про текст, специфіку його впливу на слухачів і читачів тощо.

Здійснювати теоретичну підготовку майбутнього фахівця можна тільки за умови створення динамічної системи навчання із циклу лінгвістичних дисциплін, а також під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Формуючи знання і вміння аналізувати тексти різної жанрово-

стильової належності, необхідно передбачати можливості усунення психологічного бар'єру в студента, поступово залучаючи його до активної діяльності.

Розглядаючи текст як окрему структуру в діалогічному ланцюгу, можна простежити, що його істинна сутність завжди розвивається на межі двох свідомостей, двох суб'єктів. З огляду на це, аналізуючи текст, доцільно, на нашу думку, виокремлювати мовні засоби, що здійснюють взаємозв'язок різних квінтесенцій, виявляти діалогічну взаємодію як між текстами, так і в середині тексту. Автор тексту, бажаючи повідомити нову інформацію уявному читачеві, не може не відштовхуватися від старих текстів, не відповісти на їхні запитання. Автор наукової статті, наприклад, неминує використати у своєму викладі мовні засоби для відсилання співбесідника до попередніх текстів, такі, як *загальновідомо; прийнято вважати, що; незаперечним є твердження про те, що; доведено, що* і т.д. Використовуючи ці засоби, автор не лише вступає в діалог із потенційним читачем своєї статті, монографії, посібника, підручника, а й одночасно встановлює діалогічні відношення з попередніми текстами, нібито відповідаючи на них.

Закономірностями навчання й засвоєння лінгвістики тексту дослідники вважають об'єктивну залежність результатів засвоєння мовлення від ступеня розвиненості мовленнєвотворчої системи людини [346, с. 159]; взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність результатів навчання й засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного у процесі навчання і повсякденному житті. М. Пентилюк закономірностями визначає: постійну увагу до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність засвоювати норму літературної мови; оцінку виражальних можливостей української мови; розвиток мовного чуття й дару слова; випереджальний розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови [399].

Навчання студентів-філологів лінгвістики тексту, як і української мови загалом, є неперервним і системним процесом, який починається з першого курсу і продовжується упродовж усіх років навчання у виші, відповідно до певних закономірностей. На нашу думку, запропоновані М. Пентилюк закономірності навчання української мови можна спроектувати на процес засвоєння лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей. Так, постійна увага до матерії мови (фонем і просодем) та її звукової системи в процесі вивчення усіх дисциплін лінгвістичного спрямування сприяє формуванню мовленнєвої компетентності студентів. Удосконалення вимовних навичок майбутніх учителів української мови і літератури має здійснюватися на основі зв'язного тексту з урахуванням особливостей фонетики, засобів милозвучності та евфонічних засобів української мови [317].

Необхідною закономірністю навчання лінгвістики тексту є розуміння семантики мовних одиниць. Майбутні вчителі-словесники мають навчитися розуміти слово, співвідносити його з явищами дійсності, уміти визначати його функційні ознаки, сприймати та вводити в контекст.

Сучасний етап розвитку лінгводидактики вищої школи в контексті навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури потребує значно ширшого тлумачення принципів навчання. Вважаємо, що теоретичне розуміння сутності поняття «принцип» полягає у визнанні за ним ролі методологічного орієнтира, який потребує окреслення в організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури. Принципи навчання виконують гносеологічну функцію, є результатом пошукової діяльності; у прикладній діяльності виконують перетворювальну функцію, є вихідною позицією діяльності для побудови освітнього процесу, методичної системи, самостійної роботи і водночас є вираженням педагогічної концепції, у межах якої відбувається конструювання процесу формування ключових (базових), загальнопрофесійних та специфічних компетентностей майбутніх фахівців. Крім того, принципи є

вихідними положеннями, що відображають закономірності організації освітнього процесу в ЗВО.

Обґрунтування й класифікацію принципів навчання висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних філософів (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.); психологів (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, М. Жинкін та ін.); педагогів (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Галузинський, М. Євтух, І. Підласий, О. Савченко та ін.); лінгводидактів (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Копусь, Л. Мамчур, В. Мельничайко, С. Омельчук, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Симоненко, І. Хом'як, С. Чавдаров та ін.).

Дослідники проблеми принципів навчання зазначають, що в науковому полі психології функціонують принципи, виокремлені й обґрунтовані за критеріями, що стосуються розвитку особистості:

- урахування вікових та індивідуальних особливостей учасників взаємодії;
- забезпечення гармонії психічного, духовного, соціального і фізичного розвитку особистості [4];
- саморозвитку особистості, самостійного засвоєння знань та урахування власного досвіду [46];
- зорієнтованості на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин [111];
- формування мотиваційної сфери особистості [118];
- урахування специфічних психологічних факторів навчально-професійної групи [64];
- виявлення ознак активності на рівні окремих психічних процесів особистості (пізнавальних, емоційно-вольових, самосвідомості та ін.) [71];
- рефлексивної регуляції (володіння прийомами управління діяльністю, самоконтролю, саморегуляції та ін.) [93].

Означені принципи можуть слугувати методичними орієнтирами в процесі навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури, оскільки спрямовані на розвиток мотивації особистості, що є

запорукою ефективності навчання; ураховують психологічні чинники особистості студента, його інтелектуальний потенціал, готовність до саморозвитку й самореалізації.

У дидактиці вищої школи класифікацію принципів навчання представлено ґрунтовно й багатовекторно. Дослідники (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безрукова, О. Малихін) визначили, зокрема, такі принципи: спрямованості процесу навчання у вищому закладі освіти на всебічний, гармонійний розвиток особистості студента; єдності навчання, освіти й виховання; поєднання індивідуального й колективного; єдності конкретного й абстрактного; науковості; систематичності; зв'язку теорії з практикою; міцності знань; доступності [2]; єдності дослідницької і навчальної діяльності; забезпечення творчої активності й самостійності студентів в освітньому процесі; єдності теоретичної і практичної підготовки; глибокого знання внутрішнього світу студентів; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів [14]; зорієнтованості вищої школи на розвиток особистості майбутнього спеціаліста; забезпечення неперервності освіти; забезпечення навчального процесу традиційними й електронними засобами навчання; відповідності змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки і виробництва; відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам конкретної сфери професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоздатності (В. Безрукова); позитивної мотивації; гуманізації та гуманітаризації; народності й етнопедagogіки; культуровідповідності [230].

Сучасні лінгводидакти (З. Бакум, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мамчур, Г. Михайловська, С. Омельчук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.) з'ясували, що в теоретичному обґрунтуванні принципів навчання домінують два напрями: *перший* спирається на *загальнодидактичні принципи*, спільні для всіх дисциплін навчального плану освітньо-кваліфікаційних рівнів: «бакалавр», «магістр», що пов'язані насамперед із

психологічними основами навчання й зумовлюють активізацію інтелектуальної роботи бакалаврів та магістрантів, реалізацію багатоступеневого зростання майбутнього фахівця через побудову об'єктивно необхідних етапів його навчально-пізнавальної діяльності; другий ґрунтується на *специфічних (методичних) принципах* навчання, притаманних вивченню окремих дисциплін, зокрема української мови та методики її навчання, методики навчання мовознавчих дисциплін у виші, лінгвістики тексту, закономірностей та особливостей засвоєння лінгвістичної теорії, механізмів формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, лінгвістичної, дискурсної, методичної компетентностей майбутніх фахівців освітньої галузі. Сучасні лінгводидакти розглядають принципи навчання як засоби для досягнення мети, основу для проектування освітнього процесу, самостійної, наукової роботи, як певні рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність, самостійну роботу й освітній процес загалом для досягнення педагогічних цілей; розв'язання завдань з урахуванням закономірностей й умов, у яких здійснюється освітній процес у виші.

Загальнодидактичні принципи навчання доповнено новими, які виникли внаслідок переорієнтування освіти на відродження духовності народу й на особистість студента, зокрема:

- гуманізація, гуманітаризація та інтеграція;
- єдність національного та загальнолюдського;
- розвивальний характер навчання;
- співтворчість;
- співробітництво;
- індивідуалізація та диференціація;
- оптимізація, відкритість і динамічність системи.

До специфічних (методичних) принципів навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури відносимо такі:

- ***принцип позитивної мотивації***, що передбачає формування в студентів стійкої мотивації до подальшої професійної діяльності;

стимулювання внутрішніх мотивів учіння; інтересів, прагнення до пізнання, захопленості процесом і результатами навчання.

- **науковості**, який вимагає, щоб зміст самостійної роботи з української мови і методики її навчання забезпечував розкриття наукових явищ і фактів у взаємозв'язках і взаємовідношеннях, поглиблював знання студентів об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів мовознавчої та лінгводидактичної наук;

- **структурно-семантичного підходу до вивчення лінгвістики тексту**, що забезпечує виявлення найбільш загальних механізмів текстотворення, пов'язаних на взаємодії внутрішньої й зовнішньої форм тексту; визначення структури, головних ознак та критеріїв тексту, засобів зв'язку в тексті;

- **інтегративності**, що передбачає введення інтегрованого компонента до змісту навчально-методичних комплексів з циклу філософських, лінгвістичних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних дисциплін задля ущільнення навчальної інформації й виокремлення стрижневих понять, які є домінантними у різних галузях знань, а також інтеграції навчально-пізнавальної діяльності у процесі засвоєння лінгвістики тексту;

- **варіативності змісту навчання та науково-методичного супроводу**, що зумовлює вибір варіанта змістового компонента роботи з навчальних мовознавчих дисциплін з урахуванням конкретних умов перебігу освітнього процесу, засобів отримання інформації, а відтак і варіантів стратегій опанування пропонованого змісту; забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, вільне просування особистості в освітньому просторі з урахуванням персональних запитів майбутніх учителів української мови і літератури та соціально-економічних умов функціонування освіти;

- **інтерактивності навчання**, що передбачає постійну активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, які є рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітньої діяльності;

- **гуманізації**, що забезпечує залучення людського чинника в процес професійного, культуротворчого, особистісного розвитку майбутніх учителів української мови і літератури, сприяє створенню позитивних умов для самореалізації їх як активних членів суспільства, здатних до свідомого осмислення та оцінювання власного досвіду й особистісних якостей (самонавчання, самоосвіта, самоорганізація, співнавчання, взаємонавчання);

- **співробітництва**, що визначає особистісно орієнтоване спілкування в процесі навчання, збагачення змісту навчання матеріалами, що мають емоційний вплив на читача, залучення майбутніх учителів української мови і літератури до самоаналізу, самооцінювання власної діяльності, формування вміння здійснювати педагогічну рефлексію;

- **багатоваріантності та гнучкості форм системи вищої освіти**, що передбачає застосування різних механізмів підвищення професійної майстерності, періодичний перегляд і вдосконалення змісту виучуваної дисципліни відповідно до викликів та когнітивних потреб майбутніх учителів української мови і літератури;

- **професійно-педагогічної спрямованості**, який реалізується з урахуванням прогнозування проміжних і кінцевих цілей навчання, визначення його змісту, добору адекватних змісту форм, методів та засобів навчання. Цей принцип передбачає орієнтування на широку ерудицію та спеціалізацію, систематичне занурення в лінгвістичний та методичний контексти через виконання завдань проблемного, дослідницького та творчого характеру;

- **фундаментальності освіти та її професійної спрямованості** передбачає якісну підготовку вчителя української мови і літератури через залучення до змісту мовознавчих дисциплін на кожному з етапів оптимального обсягу фундаментальних наукових здобутків, що сприяє формуванню в майбутнього фахівця системного мислення, цілісної наукової картини світу, мовної картини світу, широкого діапазону фахового світогляду;

- **продуктивності навчання**, який забезпечує особистісне зростання майбутнього фахівця за рахунок включення його в систему самоконтролю

через виконання різнорівневих завдань з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін, регламентує оптимальні витрати часу для виконання студентами різних видів вправ і завдань [346];

- *вибору індивідуальної освітньої траєкторії*, що забезпечує для кожного суб'єкта комфортні умови для виконання системи вправ і завдань з урахуванням його когнітивних запитів, особистісних рис і рівня навчальних досягнень [346];

- *професійної мобільності*, який передбачає формування у майбутніх учителів української мови і літератури здатності інтенсивно опановувати традиційні та інноваційні освітні технології, новітні дидактичні засоби тощо.

Аналіз спеціальної літератури дає змогу констатувати, що домінантною одиницею в навчанні мовознавчих дисциплін має бути текст з його стилістичними, жанровими, структурними особливостями. Тільки сприймаючи текст як єдність, що складається з певних елементів, між якими існують різноманітні смислові та структурні зв'язки і відношення, можна повністю усвідомити зміст і призначення будь-якого тексту, насамперед наукового, науково-навчального, що становить основу пізнавальної (когнітивної) діяльності студента. Разом із засвоєнням мовної системи, її структури, зв'язків та відношень між ними для майбутнього філолога необхідним стає оволодіння теорією тексту, практикою текстотворення, що потребує нових підходів до формування лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників [346, с. 175].

Отже, навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури зумовлює врахування психолого-педагогічних та лінгводидактичних основ навчання, закономірностей, принципів, які забезпечують ґрунтовне засвоєння знань і формування фахових компетентностей, з-поміж яких ключовими є лінгвістична й методична. Специфічними (методичними) принципами навчання лінгвістики тексту визначено: принцип позитивної мотивації, структурно-семантичного підходу до вивчення лінгвістики тексту, інтегративності, інтерактивності, професійно-

педагогічної спрямованості, продуктивності навчання та ін. До закономірностей навчання лінгвістики тексту в умовах вишу віднесено: постійну увагу до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; опанування норм літературної мови; оцінювання виражальних можливостей української мови; розвиток мовного чуття й дару слова; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови; урахування мотивів і внутрішніх прагнень студента; залежність між взаємодією викладача і студентів та результатами навчання; збереження наступності освіти, починаючи від школи до вищого освітнього закладу; моделювання майбутньої професійної діяльності студентів філологічних спеціальностей; залежність ефективності навчання від методично правильного планування самостійної роботи майбутніх учителів української мови і літератури.

3.3. Концепція поетапного навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу

Стрімкі процеси глобалізації, розвитку високих технологій у соціально-економічній сфері інформаційного суспільства, динамічні трансформації й реформування в системі національної освіти, вищої зокрема, зумовлюють потребу в оновленні її змісту на засадах інтеграції технологічних і гуманітарних знань, а також організацію освітнього процесу в усіх її ланках на компетентнісній основі. Виняткової ваги набуває проблема підготовки конкурентоздатного фахівця з високою адаптативністю, підготовленого до життєдіяльності в надто мінливому, сповненому викликів соціумі, мобільного у виконанні професійних завдань, пов'язаних із формуванням всебічно розвиненої особистості, мотивованої на постійний саморозвиток, сприймання та впровадження інновацій.

Вища освіта XXI століття відрізняється тяжінням до постійних змін у підходах, стандартах, автономності, упровадженні гнучких систем навчання,

зорієнтованих на забезпечення сприятливих умов для особистісного і професійного розвитку особистості.

Провідною ідеєю концепції дослідження є положення про поетапне навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на освітніх рівнях «бакалавр» і «магістр», яке полягає у паралельному впровадженні на інтегративній основі до змісту мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін спеціальної системи вправ і завдань на кожному з освітніх рівнів, зміщення акцентів із процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування лінгвістичної та методичної компетентностей як важливих складників фахової; розвитку у майбутніх учителів-словесників здатності творчо застосовувати здобуті знання з теорії тексту і накопичений досвід у нестандартних життєвих та професійних ситуаціях. Розв'язуючи завдання поетапного навчання у межах конкретної мовознавчої чи лінгводидактичної дисципліни, викладач має визначити оптимальну технологію навчання – систему підходів, принципів, методів, прийомів і засобів, доцільність застосування традиційних і нетрадиційних форм навчання та педагогічних технологій, спроектованих на *поетапне* створення умов для розвитку особистості, використання практико орієнтованих методик навчання, що активізують самостійну й дослідницьку діяльність студента.

Ідеї поетапного навчання активно досліджували українські та зарубіжні науковці з урахуванням конкретного освітнього контексту (навчальний заклад, навчальна дисципліна/предмет, вікова категорія суб'єктів освітнього процесу, часові межі тощо). До того ж, як свідчить аналіз спеціальної літератури, дослідники теми (Р. Барнетт, А. Бермус, Н. Бібік, Л. Іванова, М. Лейтер, С. Маслач, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Хуторський, Е. Шорт та ін.) екстраполювали ідеї поетапного навчання в теорію навчання на компетентнісній основі.

В українській лінгводидактиці окремі методичні аспекти поетапного навчання на засадах компетентнісного підходу та особливості його реалізації в освітній практиці відображено в працях О. Біляєва, З. Бакум, А. Богуш,

Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Кучерук, О. Копусь, О. Любашенко, Л. Мамчур, С. Омельчука, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'яка, Г. Шелехової, С. Яворської та ін.).

У процесі опрацювання спеціальних джерел з'ясовано, що вектори наукових пошуків дослідників проблеми поетапного навчання охоплюють такі основні аспекти, як:

- упровадження активних технологій навчання на інтегративній основі, на компетентнісних засадах;
- гуманізація вищої освіти, тобто утвердження ціннісно-гуманістичної освітньої парадигми;
- оновлення змісту вищої освіти та узгодження його із запитами і потребами сучасного суспільства;
- зорієнтованість освітнього процесу на формування у студентів ключових життєвих та фахових компетентностей;
- створення розвивального освітнього середовища, позитивної атмосфери співпраці викладачів і студентів;
- формування стійкої мотивації студентів до саморозвитку й самореалізації;
- проектування траєкторії особистісного і професійного зростання у період навчання у закладі вищої освіти та ін.

Результати науково-практичних пошуків у царинах педагогіки, психології, лінгвістики, психолінгвістики, а також низка нерозв'язаних проблем, що окреслилися в українській лінгводидактиці ХХІ століття, спонукають до перегляду, осмислення, аналізу й синтезу теоретичних та практичних здобутків і розроблення продуктивних стратегій навчання майбутніх учителів української мови і літератури. У контексті дослідження доцільним вважаємо запровадження в освітніх програмах поетапного навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів-словесників на засадах компетентнісного підходу, починаючи з першого курсу під час вивчення

мовознавчих дисциплін, зорієнтованих на формування у майбутніх фахівців лінгвістичної та методичної компетентностей.

З огляду на те, що теорія поетапного навчання ґрунтується на вченні психології про перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну діяльність у дослідженні ми, услід за П. Гальперіним, проектували реалізацію поетапного навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на врахуванні трьох складників, як-от:

- *орієнтувального* (базується на використанні студентами об'єктивних умов, необхідних для освітньої діяльності);
- *виконавського* (забезпечує послідовне просування студентів основними етапами навчання);
- *контрольного* (вимагає від студента спостереження за перебігом навчальної діяльності й порівняння її результатів із належними зразками, а в разі виявлення розходжень – відповідного коригування орієнтувального та виконавчого її складників).

За П. Гальперіним, уся діяльність є не самоціллю, а викликана певним мотивом. Коли ж мета збігається з мотивом, дія стає діяльністю [70, с. 47].

Поетапне навчання позитивно впливає на якість освіти майбутніх фахівців і полягає в тому, що вказує педагогові, як необхідно організовувати навчально-пізнавальну діяльність студента на кожному з визначених етапів, щоб ефективно керувати освітнім процесом упродовж усього періоду навчання, дбаючи про досягнення позитивних практичних результатів [468, с. 45]. Поетапність є одним зі складників компетентнісної технології навчання у вищій школі. Будь-яка сучасна педагогічна технологія – це синтез здобутків науки і практики, поєднання традиційних елементів попереднього досвіду й того, що породжено суспільним і технічним прогресом, і передусім, гуманізацією, демократизацією суспільства і технологічною революцією [155, с. 125].

Аналіз спеціальної літератури дав змогу стверджувати, що концепцію поетапного навчання майбутніх учителів української мови і літератури

доцільно розробляти на засадах компетентнісного підходу, оскільки компетентнісний підхід передбачає навчання в дії, тобто таке навчання, коли студенти працюють не зі штучними, а з реальними проектами. До того ж на кожному етапі виконання проекту вони самовдосконалюються, навчаються як у викладача, так і один в одного, обирають і приймають різні рішення у конкретних реальних професійних ситуаціях, вчаться критично мислити [1, с. 126]. Зважаючи на це, викладач здійснює не тільки функцію транслявання знань, а й усіляко сприяє розвитку професійних, духовно-моральних, комунікативних, естетичних, творчих якостей майбутніх учителів-словесників. Розуміння необхідності підготовки майбутнього фахівця як висококваліфікованого комуніканта вимагає від викладачів вищої школи постійно звертатися до тексту як засобу вдосконалення пізнавальних та креативних умінь і навичок студентів [317].

У пропонованій концепції враховано, що, працюючи з текстами різних жанрів, типів і стилів мовлення, студенти філологічних спеціальностей удосконалюють мовні, мовленнєві, культуромовні, естетичні, творчі вміння й навички як важливі складники лінгвістичної і методичної компетентностей.

Для студента-філолога особливо важливим є вивчення лінгвістики тексту як основи власного мовленнєвого розвитку й використання здобутих знань у професійній діяльності. Засвоєння дисципліни «Лінгвістика тексту» майбутніми вчителями української мови і літератури має свої закономірності, ґрунтується на засадах поетапного навчання в компетентнісно орієнтованому освітньому просторі й передбачає формування в них ключових (базових) загальнопрофесійних, специфічних компетентностей на конкретному курсі у процесі вивчення тієї чи тієї мовознавчої дисципліни, які сукупно становлять лінгвістичну та методичну компетентності майбутнього вчителя-словесника.

Відповідно до логіки та специфіки організації сучасного освітнього процесу, змісту начальних планів і програм у пропонованій концепції виокремлено триетапний цикл у навчанні лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей.

- Перший – *мотиваційно-ціннісний* – формування стійкої мотивації і свідомого прагнення до поглиблення знань з теорії тексту. На першому етапі передбачено вивчення змістових модулів з лінгвістики тексту в процесі засвоєння таких дисциплін, як «Вступ до мовознавства», «Вступ до спеціальності», «Культура усного й писемного мовлення», «Практикум з української мови». Опрацювання першокурсниками теоретичних і практичних блоків дисципліни з теорії тексту, жанрово-стильових різновидів його зорієнтовує їх на вузлові питання курсу, що продовжують реалізацію на наступних етапах.

- Другий – *пізнавально-діяльнісний* – формування у майбутніх учителів української мови і літератури вмінь створювати тексти в усній та писемній формах мовлення, дотримуючись таких прикметних ознак, як інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність, а також структурної організації (обов'язкових складників тексту – вступ, основна частина, заключна частина); визначати тип і стиль мовлення тексту, засоби зв'язку речень у ньому, тему, основну думку; виконувати лінгвістичний аналіз запропонованого тексту. Другий етап, який спроектовано в освітній процес студентів другого й третього курсів, реалізується на інтегративній основі й передбачає формування у студентів стійких умінь та навичок аналізувати текст як складну комунікативну одиницю за такими аспектами, як структурно-граматичний (увага зосереджується на структурі тексту та граматичних засобах її вираження), комунікативно-прагматичний (зосередження уваги на комунікативних моделях тексту), а також з урахуванням особистості автора з притаманними йому психічними, ментальними, соціальними, культурними якостями й особистості адресата (читача) з його рівнем сприймання і ситуації (простору, часу).

- Третій – *дослідницько-творчий* – етап зреалізовано в освітньому процесі студентів четвертого (бакалаврат), п'ятого та шостого курсів (магістратура) під час вивчення дисциплін: «Лінгвістика тексту»,

«Лінгвістичний аналіз тексту», «Сучасні аспекти лінгвістики», «Сучасна лінгвістика», «Прикладна лінгвістики», «Теорія тексту».

Надана сучасним вишам автономія в оновленні змісту освіти майбутнього фахівця й модернізації організаційних підходів з урахуванням здобутків, запитів і потреб сьогодення створює умови для реалізації пропонованої концепції поетапного навчання лінгвістики тексту в процесі опанування мовознавчих дисциплін, зокрема: «Практикум з української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Основи культури мови» (I курс), «Культура професійного мовлення», «Сучасна українська літературна мова» (II курс), «Стилістика української мови», «Риторика», «Методика навчання української мови» (III-IV курси), «Лінгвістика тексту», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», «Сучасні аспекти лінгвістики», «Сучасна лінгвістика», «Теорія тексту», «Редагування освітніх видань» (IV курс та магістратура V-VI курси). Вивчення вищезазначених дисциплін доцільно будувати на основі теоретичної бази лінгвістики тексту. Адже робота на заняттях у закладах вищої педагогічної освіти з мовленнєво-комунікативним дидактичним матеріалом (текстом) сприяє успішному особистісному розвитку студентів, формуванню в них україномовної комунікативної компетентності, риторичної культури – передумови успіху в практичному оволодінні рідною мовою, здатністю використовувати її для успішного спілкування в реальних життєвих обставинах, майбутній професійній діяльності.

Продуктивною вважаємо думку В. Богданова, який доводить, що на сучасному етапі підготовку фахівців у вищій школі необхідно здійснювати на засадах компетентнісного підходу, який полягає в набутті та розвитку в студентів набору ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей, що й визначають їхню успішну адаптацію в суспільстві, стверджуючи: на відміну від терміна «кваліфікація», компетентності включають, окрім суто професійних знань і вмінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в

колективі, комунікативні здібності, уміння навчатися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати відомості [36, с. 27].

Європейськими документами передбачено вісім ключових компетентностей: рідномовна, іншомовна, природничо-технічна, інформаційно-технологічна, навчальна, міжособистісна (міжкультурна та соціально-комунікативна), громадянська, підприємницька, культурна [140]. Вони включають різні особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні вміння й навички.

Загальногалузеві компетентності формуються особистістю упродовж засвоєння змісту відповідної освітньої галузі. Предметні – є складником загальногалузевих компетентностей і стосуються конкретної дисципліни. Відповідно, якщо компетентність поширюється на окремі навчальні дисципліни («Лінгвістика тексту», «Сучасна лінгвістика» тощо), то це і є предметна (галузева) компетентність, яка стосується конкретного предмета і є складником загальногалузевих компетентностей. З-поміж усіх предметних у роботі виокремлено лінгвістичну та методичну компетентності. Під компетентністю майбутнього вчителя-словесника розуміємо загальну готовність фахівця до встановлення зв'язку між знаннями й конкретною ситуацією в професійній діяльності. Це, так званий, комплекс професійних знань, умінь, навичок і досвіду, необхідних для вирішення професійних завдань. Через компетентності формується професійна компетентність особистості.

Професійна компетентність майбутнього вчителя-словесника включає емоційно-вольовий аспект, а також знання, уміння, навички, необхідні як педагогові, так і філологів. Педагогічна компетентність є здатністю виявити володіння базовими педагогічними компетентностями на практиці. Це ті компетентності, які формуються в процесі професійної комунікації, професійно-когнітивної, організаторської, соціальної й регулятивної діяльності [68].

Компонентами структури компетентності майбутнього вчителя-словесника виступають філологічна, лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, лінгводидактична компетентності, емоційно-вольовий компонент та система якостей особистості, що уможлиблюють прояв перелічених компетентностей у професійній діяльності [68].

Обізнаність сучасного викладача з новітніми технологіями, методиками навчання філологічних дисциплін, його практичний досвід і творчий підхід, ділове співробітництво сприяють не лише формуванню й розвитку лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, а й удосконаленню та підвищенню культури усного і писемного мовлення. Розвиткові лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури сприяє вивчення всіх мовознавчих дисциплін, а також лінгвістики тексту як однієї з провідних на філологічних факультетах/інститутах.

В умовах поетапного навчання передбачено введення до мовознавчих дисциплін, які вивчаються студентами, з першого курсу змістових модулів, спрямованих на поглиблення знань та вдосконалення практичних умінь і навичок з лінгвістики тексту. Так, у процесі опанування дисциплін: «Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія», «Практикум з української мови», «Вступ до спеціальності», «Вступ до мовознавства», «Культура усного і писемного мовлення» до кожної означеної дисципліни подано по одному змістовому модулю та систему практично зорієнтованих завдань, що стосуються проблем лінгвістики тексту.

З урахуванням того, що лінгвістика тексту передбачена шкільною програмою з української мови, у кожній робочій освітній програмі із зазначених мовознавчих дисциплін, які вивчаються на першому курсі, передбачено додатковий змістовий модуль для повторення та поглиблення знань з лінгвістики тексту. За розробленою концепцією вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» пропонується розпочинати так:

Модуль 1. *Головні ознаки тексту та критерії визначення тексту.* Цей змістовий модуль передбачає перелік таких тем: 1. Сучасні підходи до обґрунтування змісту понять «текст», «нетекст», «дискурс». 2. Текст і дискурс: співвідношення понять. 3. Текст і контекст: співвідношення понять. 4. Типологія текстів і контекстів. 5. Основні ознаки тексту. 6. Структура тексту. 7. Послідовний та ланцюжковий зв'язок між реченнями.

До змістового модуля розроблено систему завдань, подано список основної і додаткової літератури, критерії оцінювання запропонованих завдань до практичних занять та самостійної роботи.

У концепції передбачено, що зміст програм із мовознавчих дисциплін для майбутніх учителів української мови і літератури має охоплювати основні розділи мовознавства (фонетика, фонологія, орфоепія, орфографія, будова слова, морфеміка, словотвір, граматика та ін.) в органічній єдності з вивченням теорії тексту, дискурсу, мовленнєвої діяльності, мови в усіх її виявах, у всій різноманітності її засобів і різновидів. Тому до теоретичних основ мовознавчих дисциплін, які вивчають майбутні вчителі української мови і літератури на кожному з курсів, до змісту програми додано відомості (змістові модулі) про текст, дискурс, критерії визначення тексту, функції текстів, типології текстів, типи текстів за формами втілення, а також відомості про структуру мови, норми мовлення, функціонування мовних засобів.

Задля поглиблення знань першокурсників про головні ознаки тексту (нетексту), сутнісні характеристики змісту понять «текст», «нетекст», «дискурс», «контекст», зв'язок між реченнями в тексті запропоновано практико орієнтовані завдання:

- Прочитайте. Складіть конспект відповіді на запитання: 1. Які проблеми лінгвістики тексту активізувались на початку ХХІ століття? 2. Визначте основні етапи розвитку лінгвістики тексту як наукового напрямку.*

Становлення лінгвістики тексту як наукового напрямку

Слово «текст» має латинське походження й уживається ще з часів формування і розвитку римської граматичної та риторичної традиції, звідки

пізніше поширилось на всю Європу. Первісне значення слова *textus* або *textum* було власне ремісничим і позначало «плетіння», «тканину». Згодом римські риторичі і граматисти почали вживати його у переносному значенні «стиль». Ще раніше в значенні, близькому до сучасного, це поняття розглядали у межах логіко-філософських міркувань Платона й Аристотеля. Генезу поняття тексту детально розглянуто в працях німецьких лінгвістів Конрада Еріха, Клемента Кноблоха, Максиміліана Шернера та ін. У їхніх розвідках показано, що статус наукового поняття слово «текст» отримало лише XVIII ст. у межах раціоналістичної герменевтики. До того часу в контекстах, у яких ішлося про утворення, що за структурою були більші, ніж одне речення, вживали терміни *logos*, *sermo*, *oratio*, *locution*, *lingua* та деякі інші.

Становлення лінгвістики тексту як окремої наукової дисципліни учені зараховують до середини XX ст. і пов'язують передусім із так званим прагматичним поворотом у мовознавстві й лінгвофілософії кінця 50-х – початку 60-х років минулого століття. Витоками сучасного сприйняття поняття «текст» дослідники вважають кінець 40-х – 50-ті роки XX ст., оскільки саме в цей період вони звертають увагу на одиниці більші за речення. Так, 1947 р. у статті, присвяченій класифікації лінгвістичних дисциплін, мовознавець Олександр Белич зазначав, що в науці про мову потрібно відвести спеціальне місце для ланцюжка речень, які поєднуються спільним призначенням і утворюють семантико-синтаксичне ціле. До того часу найвищою одиницею структури мови вважали речення, а одиницею мовлення – висловлення.

Історики мовознавства дотримуються думки, що першим, хто застосував поняття лінгвістики тексту в дослідженнях, був відомий німецький мовознавець румунського походження Еуджен Косеріу, який у 1955 р. використав термін «*linguistica del texto*» («лінгвістика тексту»). Саме відтоді стають актуальними дослідження одиниць більших за речення, котрі отримують назву *складних синтаксичних цілих*, що в сукупності формують *текст*.

Поштовхом до створення лінгвістики тексту стала теорія рівневого аналізу відомого бельгійського мовознавця Еміля Бенвеніста (1902-1976), який ще на початку 60-х років минулого століття звернув увагу на міжфразові (понадфразові) зв'язки синтаксичних одиниць і сформулював питання про існування окремого, автономного рівня мови – текстового. Значний внесок у подальший розвиток теорії тексту зробили французькі семіологи Ролан Барт, Цветан Тодоров, Юлія Крістева, видатний російський мислитель і літературознавець Михайло Бахтін, голландський лінгвіст Тойн ван Дейк та інші вчені.

Лінгвістика тексту як самостійна галузь мовознавства виокремилась наприкінці 60-х – у 70-х роках XX ст. Саме в цей період побачили світ важливі для розуміння сутності й природи тексту, формування методів його аналізу праці німецьких учених Хеннінга Брінкмана, Вольфганта Дреселера, Ханса Глінца, Ернста Гроссе, Петера Хартмана, Роланда Харвега, Хорста Ізенберга, Яноша Петефі, Зігфрида Шмідта, Гарольда Вайнріха,

австралійської лінгвістики польського походження Анни Вежбіцької та ін. Проблематика, пов'язана з різними аспектами дослідження тексту, поширюється на інші регіони, напрями та школи. Такими лінгвістичними школами стали *лондонська* на чолі з відомими лінгвістами Джорджем Фьорсом і Майклом Олександром Кірквудом Холлідесем; *голландська*, очолювана Тойном ван Дейком; а також *російська*, яка ґрунтувалася на традиції текстового аналізу 20-х – 40-х років ХХ ст. Бориса Ейхенбаума, Євгена Поліванова, Юрія Тинянова, Віктора Шкловського, Лева Якубинського, Романа Якобсона, Володимира Проппа, Михайла Бахтіна, Валентина Волошинова. Серед найвідоміших радянських лінгвістів-дослідників тексту – Ірина Арнольд, Ніна Арутюнова, Анатолій Баранов, Валентин Богданов, Ніна Валгіна, Ілля Гальперін, Валерій Дем'янов, Ольга Каменська, Марина Кожина, Дмитро Лихачов, Юрій Лотман, Ольга Москальська, Леонід Мурзін, Тетяна Ніколаєва, Зінаїда Попова, Олена Реферовська, Зінаїда Тураєва. Значний внесок у розвиток теорії тексту зробили також *українські лінгвісти* Леонід Булаховський, Олександр Білецький, Олександр Мельничук, Ольга Воробйова, Флорій Бацевич, Анатолій Загнітко, Ірина Колегаєва, Ірина Кочан, Віталій Кононенко, Олена Маленко, Тетяна Радзієвська, Олена Селіванова.

У становленні й розвитку лінгвістика тексту пройшла декілька етапів.

На першому етапі (60-ті роки ХХ ст.) досліджували структуру та граматичну організацію тексту. Ці розвідки отримали назву *граматики тексту*. Тогочасні праці з назвами «Грамматика тексту», «Структура тексту», «Текстові структури», «Будова тексту» тощо розглядали такі компоненти внутрішньої організації тексту, як *абзац, складне синтаксичне ціле, безпосередні складники тексту*, а також, інформаційні складники, передусім темо-рематичне (чи актуальне) членування текстових структур, зокрема висловлень.

На другому етапі (початок та середина 70-х років ХХ ст.), починають активно переходити до вивчення текстової семантики, зароджуються ідеї комунікативного підходу до тексту. На першому плані постають проблеми його зв'язності та цілісності.

Третій етап розвитку лінгвістики тексту припадає на 80-ті роки ХХ ст. Його характеризує так званий прагматичний поворот, пов'язаний, із проблематикою сприйняття й інтерпретації тексту. Помітні праці цього періоду – Іллі Гальперіна «Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження»; Геннадія Богіна «Схеми дій читача при сприйнятті тексту»; Тойна ван Дейка і Вальтера Кінча «Стратегії розуміння зв'язного тексту»; Стефана Дімітрова «Текст і підтекст»; української лінгвістки Валерії Кухаренко «Інтерпретація тексту» і под.

Четвертий етап розвитку лінгвістики тексту (90-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст.) ознаменований зверненням до нього як засобу комунікації. Текст одночасно з дискурсом починають вивчати як найважливішу категорію комунікативної діяльності людини. Будучи синтетичним носієм повідомлення, він поєднує мисленнєво-мовленнєву діяльність адресанта (автора, мовця) і адресата (читача, слухача). Семантична, прагматична та формально-

граматична організація тексту підпорядковується комунікативній діяльності учасників текстового спілкування і виявляється в конкретних соціо-психокультурних обставинах (контексті й ситуації).

П'ятий етап охоплює перші десятиріччя ХХІ ст. Для цього етапу характерне дослідження змісту тексту шляхом моделювання когнітивних структур, репрезентації знань, що сприяють розумінню тексту.

На початку ХХІ століття представники когнітивної лінгвістики запропонували ще один погляд на природу тексту, який розуміють як складний знак, що виражає знання автора про дійсність і втілюється в індивідуально-авторській картині світу. У межах цього напрямку концепцію макроструктур Т. ван Дейка проєктують на моделювання текстових схем прототипів у вигляді ментальних зразків текстів.

Загалом лінгвістика тексту пройшла багатоетапний шлях свого формування й становлення проблемного поля досліджень. Сьогодні це багатоаспектний напрям мовознавчих досліджень, пов'язаний з усіма виявами ролі текстів у житті окремої людини і суспільства загалом, а також різних аспектів організації й функціонування текстів різноманітного змісту і стильового спрямування. Центральними проблемами лінгвістики тексту як навчальної дисципліни є одиниці й категорії текстів, їхня структурна організація та моделі, мовні та позамовні чинники породження і сприйняття (За Ф. Бацевичем).

Питання для самоперевірки

1. Коли лінгвістика тексту виокремилася в самостійну галузь мовознавчих досліджень?
2. Сформулюйте основні проблеми сучасної лінгвістики тексту.
3. Охарактеризуйте найголовніші аспекти досліджень лінгвістики тексту.
4. Назвіть основні тенденції розвитку сучасної лінгвістики тексту.

•*Прочитайте текст про різні підходи науковців до визначення змісту поняття «текст». На які аспекти визначення змісту поняття «текст» звертається в них особлива увага? Яке із визначень, на ваш погляд, є оптимальним? Обґрунтуйте. Законспектуйте окремі визначення змісту поняття «текст» (на вибір).*

Трактування тексту в науковій літературі

Текст по-різному визначають у лінгвістичній науці, зокрема як: максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; одиницю, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення,

складене для передання та збереження інформації; суму, сукупність або множину фраз; структурну і смислову єдність.

Будь-який текст поєднує *план змісту і план вираження*. План змісту тексту – це його смисл. План вираження – мовне оформлення.

На думку Л. Лосевої, це «повідомлення у писемній формі, що характеризується смисловою, структурною завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення».

У Н. Кутіної текст – «це серединний елемент схеми комунікативного акту, яку спрощено можна уявити у вигляді трьохелементної структури: автор-текст-читач».

М. Мейєнова у «Теоретичній поетиці» зазначила: «текст – це одноразова і замкнута структура, що створює власні значення і відкритий світ, що виявляє себе через ставлення до інших текстів у широкому розумінні цього слова, тобто до всіх знакових цінностей».

М. Бахтін висунув положення про безперервний рух текстів у широкому просторі культури: «Нема ні першого, ні останнього слова, і нема меж для діалогічного контексту», «Текст живе, лише стикаючись з іншими текстами», «Лише у точці такого контакту текстів спалахує світло, що світить назад і вперед».

І. Ковалик текст трактує як «писемний чи усний потік, що є послідовністю звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах, які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень» (За І. Кочан).

•*Прочитайте. Підготуйте лінгвістичне повідомлення «Основні ознаки тексту».*

Ознаки тексту

Основними ознаками тексту, за І. Коваликом, є: цілісність; зв'язність; членування; лінійність; інформативність; структурно-смислова завершеність тощо.

Цілісність тексту, тісний взаємозв'язок його складників, отримала у сучасній лінгвістиці ще назву *когерентність* (лат. *cohaerens* – зв'язний, взаємопов'язаний). Вона може бути *смисловою, структурною (граматичною), комунікативною*.

Смислова цілісність тексту полягає у *єдності його теми*. Структурну (граматичну) цілісність забезпечують оніми, займенники, займенникові прислівники, дієслова одного часу тощо. *Комунікативна цілісність* тексту – це смислове і граматичне підпорядкування кожного наступного речення в попередньому, від відомого до нового.

Цілісність тексту пов'язана також із взаємодією *колізій і континууму*.

Термін *континуум* означає безперервне утворення чого-небудь, тобто нерозчленований потік руху в часі й у просторі.

Континуум як категорію тексту можна уявити собі *послідовністю фактів, що розгортаються у часі й просторі*, причому розгортання подій відбувається неоднаково у текстах різних типів.

Зв'язність тексту здійснюється за допомогою низки структурних і лексико-семантичних засобів, які є в кожному тексті у найрізноманітніших комбінаціях. Зв'язність буває *лінійна* (або послідовна) та *вертикальна* (або ланцюжкова). Зв'язність *лінійного типу* – це безпосередній зв'язок окремих частин тексту (лексичний і граматичний). *Вертикальна зв'язність* полягає в тому, що окремі частини тексту пов'язані не безпосередньо одна з одною, а пучкоподібно – через тему, заголовок, власні назви та ін.

Повтори – це також багаторазове відтворення різних лінгвістичних одиниць: фонем, морфем, лексем, слів, словосполучень, речень. Причому повтори – не лише засіб, а й необхідна умова (хоч і недостатня) зв'язності тексту. Вони беруть участь у горизонтальній і вертикальній зв'язності, сприяючи внутрішній цілісності. Повтор, на думку дослідників, виконує дві основні функції: структурно-організуючу (функцію зв'язку) і стилістичну (емоційно-експресивну функцію). Поділ тексту на його можливі частини, чи скажімо, теми на субтеми і под., називається *членуванням тексту на текстемі*, межі яких визначаються субтематичним змістом, інформаційними характеристиками і відповідним мовним оформленням.

Для створення тексту необхідно визначити його основні одиниці. Якщо для речення основними одиницями є слова у їх формально-структурному та семантичному відношенні, а для надфразних єдностей (складних синтаксичних цілих) чи абзаців такими одиницями є речення, то для тексту структурні одиниці – *надфразні єдності* й *абзаци*. Основною структурною одиницею тексту лінгвістика тексту вважає *надфразну єдність* (або *ССЦ*), утворену із сукупності речень, поєднаних між собою тим чи іншим типом зв'язку (здебільшого логічним і синтаксичним). Певний час надфразна єдність (ССЦ) термінологічно ототожнювалася з абзацом. Проте, на відміну від абзацу, надфразна єдність, або складне синтаксичне ціле, – це відносно закінчений відтинок літературного тексту.

Існують два протилежні погляди. Одні дослідники ототожнюють надфразну єдність (складне синтаксичне ціле) й абзац або, відмовившись від поняття надфразної єдності, оголошують абзац складним синтаксичним цілим, тобто синтаксичною одиницею найвищого рівня (Але ж абзац – прерогатива лише писаного чи друкованого тексту. А є ще й усні!).

Інші дослідники, навпаки, чітко розмежовують абзац і складне синтаксичне ціле (чи надфразну єдність), відносячи перше поняття до сфери композиції писемного тексту, а друге – до сфери синтаксису. Л. Лосева виправдано зазначає, що абзац не можна ототожнювати з синтаксичними категоріями. У синтаксичній структурі тексту жодних інших одиниць, крім словосполучень, сполучень слів, речень, складних синтаксичних цілих, немає.

Один абзац може містити кілька складних синтаксичних цілих (ССЦ) чи надфразних єдностей і навпаки, одне ССЦ (надфразна єдність) може збігатися з абзацом або містити у своєму складі кілька абзаців. Ці поняття не протиставляються. Вони взаємодіють між собою. Однак небезпечніше їх не розрізняти, хоча варто ще раз застерегти, що абзац властивий лише

писемному тексту. В усному викладі він залишається поза зоровим сприйняттям.

Лінійність тексту в лінгвістиці тлумачиться як така категорія, що дає змогу описати бачене послідовно, в розгортанні (За І. Кочан).

Питання для самоконтролю

1. Назвіть основні ознаки тексту.
2. Як ви розумієте категорію «цілісності» тексту? Яка буває цілісність?
3. Поясніть значення термінів «континуум».
4. Що таке зв'язність тексту? Яка вона буває? Назвіть можливі види зв'язку в структурі тексту.
5. За якими ознаками можна здійснювати членування тексту?
6. Як ви розумієте лінійність й інформативність тексту?

•*Прочитайте текст. Назвіть наявні види зв'язку в структурі тексту. Назвіть основні ознаки тексту. Ознайомтеся з довідкою. Зміст довідки перекажіть однокурснику. Виконайте завдання до тексту. Зробіть фонографічний аналіз тексту за схемою.*

Місто ніжності

З козацького хутора-зимівника це місто постало й виросло до гіганта, що здатен небо захмарювати своїми димами. Не вміщається вже на своїх кряжах. І далі нарощує свою силу, і невідомо, де їй буде межа. Будувало помпезні палаци жорстокій розпусній цариці, виламувало бруки для барикадних боїв, і одна з вулиць носить тепер найменування Барикадної... Місто-барикадник, місто-трудоар вбирало в себе силу доколишнього краю, і гнів його, і легенди, й поезію. Чи зберігає усе це в душі своїй зараз? Яку пам'ять про себе передасть, запрограмує нащадкам, понесе їм на бурих вітрилах своїх димів?

Строкате, товкуче, чорне, з суворою думою звершує свій циклопічний труд. Сувора епічність є в його диханні, можуть доби – у чорних його раменах. Усьому світові дає свій метал, дзвінка сталь його вібрує у Космосі. Трудячись днями й ночами, само перетворюватиме себе, шукатиме іншу, нову якусь досконалість. Якою ж буде вона? Стрункі, із сталі й скла, хмаросяги відіб'ються в блакиті Дніпра? Чи обриси якихось інших дивовижних конструкцій? Який дух знайде у них свій вияв? Кажуть, чим вродливіша жінка, тим жадібніше прагне вона ще більшої вроди. Буде чистота, впорядкованість, буде бездимність, будуть росяні троянди в цехах. Білосніжно квітуватимуть вишні на подвір'ях заводів... Естетика прийдешності, не може ж вона не прийти? У чому ж вона? Які житла, які споруди мають піднятися на

цих берегах, щоб кожен з людей міг сказати нарешті: «Мені легко. Мені прекрасно. Я щасливий жити на цій планеті».

Душа міста, чим вона снить? Коли відкривається? Чи не в отаке надвечір'я, коли мерехтить, попеліє далеч, чи світлого літнього ранку, коли ти після тривалої розлуки під'їздиш до цього міста і враз виникне перед тобою за Дніпром, на потойбічних висотах, щось майже фантастичне, не суворе, кіптявне, чорне й гуркітливе, а якесь місто-міраж, місто ніжності постане у тихих вранішніх серпанках? Повітрянолегке, воно тоді – як висячі античні сади, воно тоді ніби тільки народжується в сріблястому світлі ранку: відкриваючи сонцю ажурність телевізійних веж, вигини мостів, каскади будинків, шпилі заводських труб.

Місто ранків твоїх юнацьких, воно виростає перед тобою, мов єдина споруда, зіткана з найніжніших матеріалів майбутнього, немов гігантський корабель, воздвигнутий не малими земними створіннями, а руками велетнів фантастичних... Величаво-байдуже до всього земного, ранково висвітлюючись на скелястих своїх кряжах, воно мовби дослухається до якогось іншого життя і бачить з усього найважливіше: сонце... червоне, росяне сонце, що підіймається перед ним із плавнів, із туманів Скарбного (О. Гончар).

Довідка

У синтаксичному відношенні текст становить собою сукупність речень, пов'язаних і змістом, і за допомогою лексико-граматичних засобів. Міжфразні зв'язки тобто зв'язки між реченнями тексту, організовують змістову й структурну єдність його. У поданому тексті не можна знайти жодного речення, яке не було б пов'язане з іншими. Саме наявність зв'язків між самостійно оформленими реченнями дозволяє бачити в тексті єдине змістове і структурне ціле. В одних випадках цей зв'язок очевидний, в інших – виявляється при спеціальному аналізі. Все це говорить за те, що текст – це певним чином організована система послідовних одиниць.

У межах великого тексту синтаксична єдність виступає його складником. Природно, що будь-яке синтаксичне ціле має більшу самостійність, більшу викінченість ніж речення. У складі синтаксичного цілого речення пов'язані міжфразовими зв'язками. Отже, **складне синтаксичне ціле**, або надфразна єдність, порівняно з реченнями, є **синтаксичною одиницею вищого порядку**.

Як правило, складне синтаксичне ціле за своєю структурою і композицією нагадує міні-текст, що складається з трьох частин: **зачину, основної частини і кінцівки**. Таку структуру має нормативний текст; це найпоширеніший вид тексту.

У **зачині** зосереджена головна думка, яка розгортається, конкретизується в **основній частині**, що має у своєму складі кілька самостійних речень, пов'язаних ланцюжковим чи паралельним зв'язком. Завершує складне синтаксичне ціле кінцівка, яка містить **підсумок**.

У наведеному вище тексті перші сім речень: «З козацького хутора-зимівника це місто постало й виросло до гіганта, що здатен небо захмарювати своїми димами. Не вміщається вже на своїх кряжах. І далі

нарощує свою силу, і невідомо, де їй буде межа. Будувало помпезні палаци жорстокій розпусній цариці, виламувало бруки для барикадних боїв, і одна з вулиць носить тепер найменування Барикадної... Місто-барикадник, місто-трудоар вбирало в себе силу довколишнього краю, і гнів його, і легенди, й поезію. Чи зберігає усе це в душі своїй зараз? Яку пам'ять про себе передасть, запрограмує нащадкам, понесе їм на бурих вітрилах своїх димів?», які співвідносні зі складним синтаксичним цілим, становлять собою зачин, у них зосереджена головна думка. Далі аж до останнього абзацу – це основна частина. Останній абзац – кінцівка.

Завдання

1. Поміркуйте, чому дібрано такий заголовок тексту. Від чого залежить заголовок тексту?
2. Доберіть до тексту кілька власних назв.
3. З чого складається текст?
4. Визначте будову кожного речення в тексті. Прочитайте речення з відповідною інтонацією.
5. Як розташовані реченні в тексті?
6. Коли текст поділяється на абзаци?
7. Чи завжди збігається кількість абзаців із основними частинами тексту?
8. Від чого залежить розташування абзаців, їх послідовність?
9. Які ви знаєте правила зв'язку речень і абзаців?
10. Назвіть засоби міжфразного зв'язку.
11. Простежте, як у різних реченнях та абзацах тексту названо одні й ті ж поняття, терміни та головну дійову особу.
12. Які питання порушуються в тексті?
13. Як ви розумієте послідовний, ланцюжковий зв'язок між реченнями?
14. Який зв'язок між реченнями називається паралельним?
15. Визначте, яким зв'язком (послідовним чи паралельним) пов'язуються між собою речення у поданому тексті.
16. Які існують засоби зв'язку, що функціонують лише на текстовому рівні?

Схема фонографічного аналізу тексту

- Знайдіть у тексті фонетичні засоби увиразнення і назвіть їх.
- Чи є алітерація та асонанс у тексті? Які саме звуки повторюються?

Який звуковий образ створюється?

- Чи є у тексті звукова анафора чи епіфора? Яка їх функція у тексті?
- Охарактеризуйте ритм і рими поетичного тексту. Дайте їх детальний аналіз (віршований розмір; чоловіча, жіноча чи дактилічна рима; спосіб римування).

- Чи є у тексті вигуки? З якою метою їх ужито?
- Чи є у тексті звуконаслідувальні слова? Яка їхня функція?
- Графічні особливості тексту.
- Графони у тексті. Їх особливості. Чиє мовлення вони позначають?
- Функції великої (малої) літери, пунктограм.

Примітка. Під час виконання фонографічного аналізу тексту послуговуйтеся довідкою.

Довідка

Алітерація або повтор одного чи кількох приголосних звуків у суміжних чи близько розташованих один від одного словах, – улюблений прийом багатьох поетів. Вона посилює фонічну виразність вірша, навіює почуття лагідності або, навпаки, збуджує настороженість, навіть страх, запалює пристрасть.

Ви знаєте, як липа шелестить
У місячні весняні ночі?
Кохана спить...Кохана спить...
Піди збуди, цілуй їй очі.
Кохана спить.

Ви ж чули бо: так липа шелестить (П. Тичина).

Асонансом зветься неточна рима, рима, побудована лише на збігові тільки наголошених складів або тільки наголошених голосних звуків:

В двері стукала, селом вешталась:
– Люди добрі, дайте *решето*!
Ой просію ж я біле *борошно*,
Бо в полях ще дуже *порожньо*... (Л. Костенко)

Найчастіше алітерація й асонанс ідуть поряд: вони сприяють ритмомелодиці твору:

Осінній день, осінній день, осінній!
О синій день, *о синій* день, о синій!

Осанна осені, о сум! Осанна.

Невже це осінь, о осінь, о! – та сама. (Л. Костенко).

Стилістично звуковим прийомом організації поетичного мовлення, здавна поширеним у літературі, є **звукова анафора**, або **єдинопочаток**. Наприклад:

Зелениться ніжна м'ята, рута, материнка, –

Знов я чую, мов співає давня українка (А. Кримський).

Рима може бути:

– *чоловіча* (з наголосом на останньому складі):

А все ж ти ждеш. Бо часом **прилітА**

Прозора птиця і тебе **зовЕ**.

Крилом тобі засвідчує устА (Б. Рубчак).

– *жіноча* (з наголосом на передостанньому складі):

Кожна птиця має свій **гОлос**,

Кожне поле має свій **кОлос** (Л. Костенко).

– *дактилічна* (з наголосом на третьому складі від кінця):

Боліло правдою. Плакало **вІршами**.

Чистими ранами революції **зЯяла**.

Училась мовчати. На бантині **вІшала**сь... (Л. Костенко).

Закономірне чергування звуків, їх повторюваність створюють *ритм* віршованої мови, її музикальність. *Ритм* – основний організуючий елемент змістово-фактуального та емоційного матеріалу в поетичному тексті. Деякі вчені-літературознавці вважають, що ритм – це ознака ідіостилію письменника, а нерідко й окремого твору. Ритм створює настрій, породжує різні відчуття, підсилює семантику тексту. У танцювальному ритмі написані Шевченкові «Утоптала стежечку», «Якби мені черевики» та інші. Порівняймо:

Утоптала стежечку

Через яр.

Через гору, серденько,

На базар.

Продавала бублики

Козакам,

Вторгувала, серденько,

П'ятака...

Ритм може породжувати піднесення, безоглядність, спокій, упевненість, навіювати ліризм, солодку втому, розслабленість.

Звуконаслідування як фактор художньої експресії зумовлений фонетикою, оскільки здійснюється її засобами: звуками людської мови, які письменник пристосовує для імітації нечленороздільних звучань або таких стійких виявів неживої природи, як *грім*, *постріли* тощо, або звуків живих істот – тварин чи навіть людей (якщо ці звуки мимовільні або семантично не усвідомлені). Вони, як зазначає І. Кочан, посилюють реалістичність твору, бо дають змогу читачеві не лише уявити, а й немовби чути те, що змальовує письменник. У художній літературі часто імітуються звуки неживої природи:

«Тік-так... тік-так... тік-так...» – звично відбивали лік часу старі ходики» (І. Рябокляч); «Штурман засіпав за шкертик – гудок став переривчастий: Тууу-гууу-гу-гу! Гу! Гууу!» (М. Трублаїні); «І люблю, коли березовий сік крапає із жолобка, він так гарно вистукує: «тьоп-тьоп» (М. Стельмах); «Др-р-р! (Пауза). Др-р-р! (Пауза)... Др-р-р-р! Це дзвонить телефон»(Остан Вишня).

Пропонована система практико зорієнтованих завдань на першому етапі поетапного навчання сприяє формуванню і вдосконаленню практичних навичок із лінгвістики тексту, є цілісною, послідовною, різноспрямованою, тобто передбачає активні навчальні дії. Опрацювання змістових модулів у контексті означених вище дисциплін сприяє поглибленню знань з теорії тексту, практичному оволодінню мовою, стає основою формування лексичної і комунікативної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, їх умінь спілкуватися в різних життєвих ситуаціях.

Спостереження над структурою готових текстів, опрацювання змістових модулів, виконання системи вправ і завдань дозволяє зробити такі висновки:

- кожен текст висвітлює певну тему;
- у тексті висловлюється якась головна думка;
- текст належить до певного типу і стилю;
- стилістична різноманітність мови тісно пов'язана з її синонімічними засобами;
- завершений текст повинен мати вступну, основну і заключну частини;
- складний за змістом текст поділяється на абзаци;
- кількість абзаців залежить від змісту тексту, від його плану;
- між абзацами є змістовий зв'язок, вони розташовані в такій послідовності, якої вимагає розкриття теми;
- як правило, кожен абзац становить смислову цілісність, висвітлює якесь питання;
- якщо до абзацу входить кілька речень, між ними є тісний смисловий зв'язок, логічна послідовність;

- для зв'язку речень і абзаців вживаються слова і вирази, які по-різному називають одні й ті ж особи, терміни, трактування, предмети.

Для засвоєння змістових модулів з лінгвістики тексту на II етапі продовжується системне вивчення лінгвістики тексту в процесі засвоєння мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, відповідно до вибіркового й нормативного компонентів змісту філологічної освіти («Сучасна українська літературна мова. Лексика. Фразеологія. Будова слова. Словотвір», «Сучасна українська літературна мова. Морфологія», «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис простого і складного речення», «Сучасна українська літературна мова. Стилїстика», «Методика навчання української мови в загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах», «Редагування освітніх видань» тощо). Задля цього студентам філологічних спеціальностей (II-III курси) запропоновано по два змістових модулі, зокрема: Модуль 1. Головні ознаки тексту та критерії їх визначення. Модуль 2. Структура і типологія текстів. Ці модулі передбачають засвоєння теоретичних засад понять «текст», «нетекст», «дискурс», «контекст», що є необхідною передумовою успішної реалізації завдань, які стоять перед майбутнім учителем української мови і літератури. Зауважимо, далеко не всім аспектам вивчення тексту приділяється належна увага під час вивчення курсів: «Сучасна українська літературна мова», «Методика навчання української мови в освітніх закладах», тому в пропонованій концепції передбачено вивчення функцій тексту, основних його ознак, типології й структури, а також виконання системи практико орієнтованих завдань: визначити тему, основну думку тексту; проаналізувати його зміст, тип і стиль мовлення, способи та засоби зв'язку речень у тексті; обґрунтувати «відоме» і «нове»; дібрати заголовок, що відповідає темі і меті; скласти план до тексту. На етапі роботи над текстом передбачено побудову власних висловлень відповідно до заданої теми, стилю, типу мовлення, із використанням певних мовних одиниць; редагування; аналіз текстів різних стилів і типів мовлення.

У межах нашого дослідження наведемо приклади завдань із лінгвістики тексту на заняттях із дисципліни «Сучасна українська літературна мова», спрямованих на формування лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури:

• **«Сучасна українська літературна мова. Будова слова. Словотвір. Морфеміка»:**

•Прочитайте текст. З'ясуйте, про що говориться в наступному тексті, яку думку висловлює автор, які часткові питання (підтеми) входять до цієї теми, чим зумовлений поділ на абзаци, який заголовок можна дати текстові. Визначте мовні ознаки поданого тексту. Виконайте морфемно-словотвірний аналіз тексту за схемою.

Ще вдосвіта Григорій встав, умився і, склавши в торбу свої пожитки, тихенько вийшов із монастиря. Не зазирнув і до Лаврентія: часу багато буде – зайде до нього на Святі гори.

Туманним сонним містом попростував до Троїцької, де у отця Бориса квартирував Михайло. Не віда сам, куди подається і що робитиме у цім тіснім безмежнім світі, де розминутись ніде пихатій кривді з правдою. Єдиний скарб він має – свободу духу і тіла, тож пильнувати мусить, щоб не пошитись якомсь ненароком самому в дурні й не залишитися без цього скарбу. Ні за яких обставин не слід міняти волю на кусень хліба. Як часто ми, боячись лишитись голодні тілом, зі страху нівечимо свій дух, принижуємося перед володарями і навіть тими, хто може дати їсти. Коли б не це, не розрослася б так буйно кривда на полі правди, істини (В. Шевчук).

Схема морфемно-словотвірного аналізу тексту

• *Визначення у тексті специфічних афіксів (префіксів, суфіксів), їх функції у тексті.*

- *Чи спостерігаємо повтори морфем? З якою метою це робить автор?*
- *Чи є у тексті okazіональні слова? За якою моделлю вони утворені?*
- *Чи є у тексті тавтологія? Яка її функція?*

•*Прочитайте. Підготуйте лінгвістичне повідомлення «Стилістичні функції афіксів і префіксів»; використовуйте інтернетні ресурси. Доберіть заголовок до тексту.*

Якщо фонема в певних умовах свого функціонування актуалізується, стає носієм додаткової інформації тексту, то *морфема*, одиниця вищого порядку, має не лише форму, а й власний зміст і ще більшою мірою сприяє утворенню тексту. У текстовій інформації вона: або взаємодіє з контактними одиницями свого рівня (безпосереднє оточення), або повторюється.

Як відомо, до морфем належать корені, афікси. Якщо перші містять у собі основне значення слова, то другі вносять у слово як семантичні відтінки, так і цілком нове значення. Крім того, афікси є активними засобами творення слів.

Усім відомо, що суфікси належать до основних засобів українського формо- і словотворення. Вони надають словам різних стилістичних відтінків: *прихильності; пестливості; зменшуваності; згрубілості; збільшення міри якості* тощо.

Префікси в текстах часто втрачають суто власні твірні значення (рух, наближення до об'єкта, найвищу міру ознаки і т. ін.), виконують функції суб'єктивізації тексту, сприяють актуалізації змісту.

•*Прочитайте текст. Визначте стилістичну функцію суфіксів і префіксів. Виконайте морфемно-словотвірний аналіз тексту. Спираючись на індуктивний (приклади, докази, факти – висновки) чи дедуктивний (теза, теорія – докази, приклади) шлях мислення, побудуйте текст-міркування щодо вислову О. Довженка «Безбарвна людина ота, яку посаду не посідала б вона, і труд її, не зігрітий теплим промінням часу, безбарвний».*

...Я не приверженець ні старого села, ні старих людей, ні старовини загалом. Я син свого часу і весь належу сучасникам своїм. Коли ж обертаюсь я часом до криниці, з якої пив колись воду, і до моєї білої привітної хатини, посилаючи їм у далеке минуле своє благословення, я роблю ту лише «помилку», яку роблять і робитимуть, скільки й світ стоятиме, душі народні живі всіх епох і народів, згадуючи про незабутні чари дитинства. Світ одкривається перед ясними очима перших літ пізнання, всі враження буття зливаються в невмирущу гармонію, людяну, дорогоцінну.

Сумно й смутно людині, коли висихає і сліпне уява, коли, обертаючись до найдорожчих джерел дитинства та отрочтва, нічого не бачить вона дорогого, небуденного, ніщо не гріє її, не будить радості ані людяного суму. Безбарвна людина ота, яку посаду не посідала б вона, і труд її, не зігрітий теплим промінням часу, безбарвний.

Сучасне завжди на дорозі з минулого в майбутнє. Чому ж я мушу зневажити все минуле? (О. Довженко).

• «Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія»:

- Прочитайте уривок із тексту І. Вихованця про мову. Випишіть власне українські слова, користуючись етимологічним і тлумачним словниками, з'ясуйте їх значення й ознаки. Продовжіть текст власними роздумами і схарактеризуйте його з мовного погляду.

З раннього дитинства і до глибокої старості людина невіддільно пов'язана з мовою. Це єдине знаряддя, що вивисує людину над світом, робить її нездоланною у пошуках істини. Розпочинається прилучення дитини до краси рідної мови з милих бабусиних казок і материнської колискової пісні. Кожен день дає нам урок пізнання. Завжди і скрізь наш учитель – мова... (І. Вихованець).

- Прочитайте. Поділіть текст на абзаци і виділіть концептуальне речення у кожному з них. Випишіть з поданого тексту слова, утворені на основі лексико-семантичного способу, обґрунтуйте виконання. Користуючись словником, випишіть 7-10 слів утворених означенням способом, поясніть їх. Виконайте лексичний аналіз тексту за поданою схемою.

Як, де і під впливом яких обставин народжується мода? Уже в давні часи у кожної моди був і співавтор – людина, яка першою переймала ідею художника-кравця. Імена цих сміливців інколи зберігались у назві костюма, який з їхньої легкої руки входив у моду. Так, цупкий сірий капелюх з чорною стрічкою називається «дербі» – за іменем англійського графа Дербі, який носив його на перегони. Популярний сьогодні крій рукава «реглан» було розроблено спеціально для барона Реглана, який втратив руку під Ватерлоо. На початку ХХ ст. молоді люди носили зачіску «а ля Титус», наслідуючи вродливого сина Рембрандта. У 20-ті роки ХІХ ст. став популярним крилатий капелюх генерала Болівара, який очолив боротьбу проти іспанців у Південній Америці. Капелюх так і називали «болівар». Був іще один шлях поширення нової моди – театр. Так, у першій чверті ХІХ ст., коли французи захоплювалися п'єсами Бомарше, у моду ввійшов «альмавіва» – широкий і вільний чоловічий плащ, у який був одягнутий граф Альмавіва, персонаж п'єси (Л. Троїцька).

Схема лексичного аналізу тексту

- Текст якого функціонального стилю (підстилю) аналізується?

• *Визначте словниковий склад тексту за походженням. Доведіть доцільність уживання саме такого співвідношення лексики в аналізованому тексті.*

- *Яке співвідношення нейтральної і стилістично маркованої лексики?*
- *Чи є у тексті багатозначні слова? Яка їх роль (для створення образності, каламбурів, досягнення комічного чи іншого ефекту)?*
- *Знайдіть у тексті синоніми та з'ясуйте їх роль (для точного відбору слова, як засіб ампліфікації, усунення тавтології тощо).*
- *Визначте, чи є у тексті антоніми. З якою метою вони вжиті (засіб контрасту, оксиморону, енантеосемії)?*
- *Визначте роль омонімів та паронімів у тексті, якщо вони є.*
- *Чи є у тексті маркована лексика? Яка її функція?*
- *Чи є у творі пасивна лексика? З якою метою її вживає автор?*
- *Чи є у тексті тропи, побудовані на переносному уживанні слова? Які саме?*
- *Зверніть увагу на лексичні повтори та прокоментуйте їх функцію.*

• **«Сучасна українська літературна мова. Морфологія»:**

• *Прочитайте текст і доберіть до нього заголовок. Визначте основні ознаки цілісності цього тексту (змістова, комунікативна та структурно-граматична єдність). Складіть опис весни (10-12 речень), використовуючи при цьому тільки іменники та прикметники. Поясніть, яку роль, на вашу думку, виконують ці частини мови в тексті.*

Перший весняний місяць нерідко називають господарем полів та лісів. Довкола вже зникли снігові кучугури, на обійстях зацвіли під парким сонцем пятаки талої води, на пагорбах почала тужавіти земля, прокльовуючись ранньою травичкою. Попід вікнами, ошасливлені пробудженням природи, радісно попискують синички, а табунці горобців, зібравшись у ватаги, з'ясовують свої «парубоцькі стосунки»...

Березень – найочікуваніший місяць селянина. Упродовж усієї зими він жив надією про час, коли земля прокинеться від зимової сплячки і можна буде, нарешті, вдихнувши на повні груди теплого повітря, прокласти першу

рахманну борозну. Дбайливі господарі вже наготові – полагоджено вози, чекають підвішені під стріхою плуги й борони, приготована в лантухах посівна яровина. «Як прийшов марець, то покинь сани, візьми віз, викинь шубу й з печі злізь», – казали в народі. Та, перш ніж вийти в поле, хлібороби з нетерпінням чекали, коли офіційно завітає в гості довгождана господиня – весна (В. Скуратівський).

•Прочитайте текст і визначте його стиль. Складіть розповідь про життя тварин (тварини) з використанням матеріалу поданого тексту. Схарактеризуйте вжиті в ньому числівники, правильно прочитайте й запишіть їх форми. Виконайте морфологічний аналіз тексту за поданою схемою.

У США знайдено черепаху, вік якої обчислено майже 130 роками. Це дуже довгий вік, але людина може прожити значно більше. Років 20 тому на Кавказі померла жінка 180 років. Це, мабуть, найдовший вік людини, досі зареєстрований.

Американське географічне товариство опублікувало цікаві дані про те, як довго живуть люди й інші істоти, якщо доживають до повного свого віку. Згідно з цими матеріалами найдовше живе людина – від 70 до 100 років.

З тварин найдовше живе слон – від 45 до 70 років; друге місце за носорогом – від 30 до 50 років. Кити, великі морські тварини-ссавці, живуть до 30 років. Із свійських тварин найдовше живе кінь – від 20 до 35 років. Корова рідко коли доживає до 25 років. Вік собаки – від 5 до 15 і рідко до 20 років. Коти живуть від 7 до 15 років.

З-поміж риб найдовший життєвий вік має короп. Деякі з коропів доживають до 60-70 років. Форелі й окуні – до 15-20 років.

З-поміж птахів найдовше живуть папуги й орли – до 60 років. Канарки живуть до 25, а вільшанки – до 12 років (Із газети).

Схема морфологічного аналізу тексту

- *Визначте функції іменників у тексті (номінативна, описова, оцінна, емоційна, символічна, конкретизувальна).*
- *Визначте функції прикметників у тексті (образна, символічна, описово-деталізувальна).*
- *Чи є у тексті дієслова? Які саме дієслівні форми вжито? Для якого функціонального стилю це характерно?*

- Яку функцію відіграють у тексті займенники? Чи є у тексті числівники? Для чого їх ужито? Які службові слова є у тексті? Яку роль вони виконують?

- Чим зумовлений відбір тих чи інших граматичних категорій (авторською настановою, жанром, стилем чи типом мовлення)?

- Чи зафіксовані частиномовні повтори?

- **«Сучасна українська літературна мова. Синтаксис»:**

- *Перепишіть текст. Виділіть узгоджені й неузгоджені означення, визначте спосіб їх зв'язку з означуваним словом. Зробіть частковий лінгвістичний аналіз тексту.*

Тільки рішуча активізація культурної діяльності, художньої і наукової творчості в усіх сферах народного життя зможе надати процесові українського відродження реальної дійової сили, піднести українську націю на вищий рівень цивілізованості. Наша культура багато має зробити, щоб звільнити кожного від комплексу меншовартості, пробудити в усій людині України почуття національної честі й самоповаги. Звичайно, нелегко одразу психологічно змінитися людям, які упродовж багатьох літ почували себе духовними заручниками. Той, чиє життя минало в атмосфері репресій, утисків і принижень, має виявити неабияку силу духу, щоб сприйняти нову історичну ситуацію, звикнути до нового мислення і реально виявити себе в ньому. Маємо всі, відкинувши сумніви, усвідомити, що сьогочасна історія справді дає шанс нашій нації відродитися, зміцнитися духовно, повністю виявити свій творчий, інтелектуальний і мистецький потенціал (О. Гончар).

- *Доберіть із художніх текстів 5-7 простих речень з відокремленими обставинами, вираженими дієприслівниками і дієприслівниковими зворотами. Зробіть синтаксичний розбір виписаних речень. Одне з речень уведіть у текст як концептуальне. Власний текст запишіть.*

- *Прочитайте тексти, поділіть їх на абзаци. Визначте типи складних синтаксичних цілих. Схарактеризуйте мовні засоби, що об'єднують речення в надфразну єдність. Виконайте синтаксичний аналіз одного з текстів за поданою схемою.*

Доля криниці

Доля, виявляється, є не лише у людей, а й у криниць. Землю розтинали князівські міжусобиці, вона горіла під ординськими ногами, її топтали яничари, нею бігли ріки сліз і крові, а криниця вижила. За сім століть її ніхто не засипав, не зруйнував. Чийсь руки її постійно оновлювали. Двадцять перше століття її забуло. Воно зробило такий шалений виток по спіралі, що куди йому було до якоїсь там криниці. І час позбиткувався над нею. Поволі замулювалися джерела, вмирала вода, гнили дубові цямрини. Стояла собі за селом, неподалік хутора, забута, напівмертва, і пригадувала лиця, що відбивалися в її гладині: русинські, українські, татарські, монгольські, турецькі. Пригадувала посвистування стріл, нагайок, побрязкування мечів, шабел, вибухи снарядів і втомлено ховалася під землею. Повільно й тяжко... (К. Мотрич).

Гроза

Над річкою і лісом засинювалось небо: здалеку-далеку, погуркуючи та поблискуючи, накочувала гроза. Потемніла вода в річці, зашуміли дерева, заметалися птахи. Бусли лячно замахали крильми то тут, то там по лісових болітцях. І враз все стихло. Стогін лісу подався далі й далі від грози. У високості сухо шелеснуло. Синьо спалахнула річка. Ліс осяявся синьо. То хмара, чорна і низька, пустила із себе першу стрілу-блискавицю. У надрах хмари зарокотало, спершу неголосно й нестрашно, а далі голосніше й потужніше. Ліс раптом охнув від жаху – так по ньому вдарило згори (Г. Тютюнник).

Схема синтаксичного аналізу

- *Які типи речень переважають у тексті: прості чи складні?*
- *Які параметри речень: за довжиною, структурою?*
- *Чи є у тексті односкладні речення? Яка їх функція (описова, узагальнено-смілова, виражальна)?*
- *Вставні слова і речення та їх роль у тексті.*
- *Чи є у тексті відокремлені члени речення? Як вони подані? Яку функцію виконують?*
- *Чи є у тексті пряма мова? Як вона оформлена? З якою метою подана?*
- *Знайдіть в уривку надфразні єдності (складні синтаксичні цілі). Скільки їх? Як співвідносяться з абзацами? Які мікротеми подають?*
- *Які синтаксичні одиниці переважають у тексті й чому?*

Виконання такого типу завдань на заняттях із навчальної дисципліни «Сучасна українська літературна мова» забезпечує не лише вивчення мови загалом, а й аналіз специфіки синтаксичних конструкцій, класифікаційних ознак лексичних одиниць, мовностильових особливостей текстів тощо. Це підвищує мовний рівень студентів-філологів, логічно підводить їх до самостійного пошуку цікавого мовно-літературного матеріалу, навчає робити відповідні лінгвістичні висновки і створювати власні тексти, розвиває інтелект, культуру, мислення, практичні навички, сприяє ефективному формуванню професійних компетентностей.

Звичайно, така робота не повинна обмежуватися тільки навчальним курсом «Сучасна українська літературна мова». Цей процес має бути поетапним, системним і під час вивчення дисципліни «Методика навчання української мови у загальноосвітньому закладі» та всіх дисциплін лінгводидактичного спрямування. Бути фахівцем-словесником – означає володіти духовним і моральним здоров'ям народу, національною і соціальною свідомістю його, а також умінням з допомогою слова передавати все це іншим вихованцям і слухачам, читачам і пропагандистам філології, мистецтва, культури. Адже для реалізації цих завдань важливу роль відіграють заняття з методики навчання української мови, зокрема у контексті нашого дослідження, робота над текстом як синтаксичним цілим.

Особливе значення у навчально-виховному процесі на уроках української мови мають мовленнєві взірці, тобто система текстів і усних висловлень, зміст яких концентровано представляє національну культуру українського народу. Ознайомлення з такими текстами й усними висловленнями, побудованими по можливості на базі вже засвоєних відомостей, – один із важливих шляхів залучення юного покоління в українську культуру, покликану сприяти формуванню патріотично налаштованої, інтелігентної особистості. З цією метою в пропонованій концепції передбачено введення до програми переліку культурологічних тем, які орієнтуватимуть учителів-словесників, а в найближчій перспективі й

авторів підручників, навчальних посібників, на добір відповідних текстів, що ознайомлюють учнів/студентів з історією, звичаями і традиціями, мистецькими скарбами, духовною культурою, кращими синами і дочками рідного народу, із загальнолюдськими моральними нормами тощо.

Майбутній учитель української мови і літератури повинен не тільки удосконалити свої комунікативні вміння й навички, а й оволодіти технологією формування цих умінь у своїх учнів у процесі опанування курсу методики навчання української мови в середній школі, який студент спочатку опановує в університетській аудиторії, а потім реалізує в процесі педагогічної практики [317].

Культуромовний аспект філологічної підготовки, як бачимо, потребує пильної уваги. А тому студенти повинні не тільки поглиблювати знання про норми української мови, їх природу й історію становлення, але й удосконалювати їхнє застосування. У цьому процесі важливу роль відіграє ідея текстоцентризму. На практичних заняттях студенти, аналізуючи тексти й творячи власні висловлення удосконалюють уміння й навички дотримуватися лексичних, граматичних, орфоепічних, правописних норм, акцентувати увагу на випадках варіантності мовних одиниць. Працюючи з текстами, вони засвоюють стилістичні норми, що є найскладнішими в системі норм української літературної мови.

Самоконтроль і рефлексія допомагають майбутнім учителям переконатися в глибині та стійкості знань і вмінь з лінгвістики тексту, а під час педагогічної практики пересвідчитися в їх автоматизмі. Зрозуміло, що засвоєння нормативних якостей мови здійснюється в процесі оперування усними й писемними висловленнями під час професійного спілкування. Про ефективні форми, методи, прийоми, засоби та технології навчання лінгвістики тексту йдеться в наступному розділі.

Як основний спосіб комунікації, що задовольняє різноманітні потреби людей у спілкуванні, і як процес текстотворення, продукування висловлень мовлення реалізується під час мовленнєвої діяльності на III етапі під час

вивчення дисциплін «Лінгвістика тексту», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Стилістика української мови». Після опрацювання теоретичного матеріалу з означених дисциплін проводиться спостереження над структурою тексту, здійснюється його аналіз за допомогою довідок, схем, виконуються вправи та завдання до них.

Завдання

1. Що таке тип мовлення?
2. Від чого залежить поділ тексту на три смислові типи: розповідь, опис і роздум?
3. Розкажіть про структуру текстів-розповідей?
4. Розкажіть про структуру текстів-описів?
5. Розкажіть про структуру текстів-роздумів?
6. Які особливості має кожен із типів мовлення?
7. Які ви знаєте різновиди кожного із типів мовлення?
8. Виберіть із художніх текстів невеликі уривки, що містять усі типи мовлення. Обґрунтуйте правильність вибору.

•*Прочитайте подані нижче тексти, визначте їх тему й основну думку.*

Які типи мовлення поєднані в текстах?

Одержима

Двадцять з лишком років я кажу тобі: «Жду». Більше двадцяти! Уже поодружувалися мої й твої однолітки, народили дітей, уже висохли вдовині сльози, і сироти самі стали батьками; уже повернулися навіть ті, кого перестали чекати, а я все виглядаю тебе... Гілка торкнеться об шибку, вітер зітхне у саду, місяць загляне в кімнату – і я вже бентежусь: може, то ти. Може, то ти холодної осінньої ночі стукаєш до когось у хату; може, то ти, важкими дорогами стомлений, скрушно зітхаєш; може, то твоїми очима дивиться місяць, дивляться зорі... Я не маю спокою. Я шукаю тебе всюди і скрізь, я благаю: «Прийди». Інколи мені хочеться гукнути на весь голос: «Світе, верни мені милого! Дай мені спокій!». Я все ще боюся за тебе. Чуєш, коханий? Будь обережний. Я молитиму долю, щоб оберігала тебе, я віддам усе, що тільки маю, аби одвернути небезпеку від тебе. Я вже посивіла, мій друже. Життя, а може, чекання, зробили мене одержимою. Скільки бід валилося на мої плечі, скільки лиха осідало на голову, а я живу і житиму, і гордо нестиму свій біль і свій жаль. І віритиму: «Ми ще зустрінемося». Ніщо не вб'є в мені цієї віри – ні літа, ані горе, чи людські намовляння. Вона сильніша за все, сильніша за мене

і тебе, сильніша нас із тобою, коханий. Вона є життя, котре без віри – ніщо (М. Олійник).

Славне місто

Це місто любило легенди, жило ними півтори тисячі літ, народилося теж, власне, з легенди, яку привіз у вітрилах свого вутлого суденця зухвалий молодий грек із Мегари в 658 році до нашої ери. Грека звали Візант, це було просте, нічим не прославлене на ті часи ім'я, але молодий мегарець великодушно пожертвував ним для історії. Він міг би сидіти собі в рідному місті, ловити рибу або збирати оливки, виходити в море й знов повертатися до рідного берега, але він одважився податись назустріч майбутньому, що так манливо висвічувало йому в пурпурових хвилях Егейського моря. Візант підмовив ще кількох мегарців; щоб не дратувати богів, вони вирішили зачерпнути їхньої ради, побували в Дельфах, і ось тепер пливли уперто на північ, шукаючи незаселених берегів, мали тільки молодість, вітер у парусах та ще напуття дельфійського оракула, досить дивне й несподіване: «Закладеш місто навпроти людей сліпих». У молодості охоче піддаються голосу долі, тому Візант без вагань вирушив на пошуки місця, де б міг закласти місто, але водночас знав також, що належить пильнувати, щоб не пропустити дарунка богів. Тож коли побачив бугристий виступ землі, який жадібно занурювався в теплі води, мовби велетенський зморений пес висунув язика й хлебнув з моря, коли побачив роздольну протоку до північного моря, побачив довгу, схожу на ріг достатку затоку, в якій, здавалося, вмістилися б усі кораблі світу, а на протилежному березі – фінікійський город Халкедон, – Візант зрозумів значення слів оракула: тільки сліпі могли не помітити цього благословенного шматка землі, неначе кинутого богами поміж Пропонтидою, Босфором і Золотим Рогом!

Так було закладено місто на високому глиняному мисі. Перенесено з грецького судна триножник, над яким горів вогонь, вивезений, за звичаєм предків, з Мегари, закинуто в море сіті, впіймано першу рибину, згодом у бухті, названій Золотим Рогом, пристав перший корабель. Ще згодом, мабуть, прискочив з невідомості перший дикий фракієць і послав у намет, під яким горів священний мегарський вогонь, першу стрілу. Все те було, але все забулося досить швидко, город виростав з легенди, ловив рибу, торгував, захищався від нападників, город ставав славний, у світі, а ім'я успадкував від свого засновника і звався – Візантій (П. Загребельний).

•Опрацюйте лінгвістичну довідку. Визначте види синонімів у поданому тексті й обґрунтуйте їхню роль у вираженні самобутності української мови.

Довідка

Стилістична різноманітність мови тісно пов'язана з її синонімічними засобами. Синонімічними – однаковими або близькими за значенням, але

різними за звучанням – бувають не лише слова, а й форми слів та речень, тобто, крім лексичних, є ще граматичні (морфологічні й синтаксичні), а також фонетичні синоніми.

Сукупність усіх синонімів мови називається її *синонімією*.

Слова однакові за значенням і емоційно-експресивним забарвленням мають назву **абсолютних синонімів**: *горизонт – обрій, небосхил, небозвід, крайнебо, круговид, кругозір, кругогляд, виднокруг, видноколо, виднокрай, небокрай, овид*.

Ідеографічні (значеннєві) **синоніми** передають різні відтінки того самого поняття: *хотіти – бажати, жадати, прагнути; рішучий – твердий, незламний, непохитний*.

Синоніми, які відрізняються емоційно-експресивним забарвленням і характерні для певного стилю називаються **стилістичними**: *їсти – уминати, троцити, глитати, жерти; жити – мешкати – проживати*.

Морфологічними синонімами називають варіанти форм, що передають те ж саме поняття. Наприклад, давальний і місцевий відмінки: *батьку – батькові, на батьку – на батькові; по полі – по полю*.

Синтаксичні синоніми – це граматично різні конструкції, що виражають одну й ту ж думку. Такими можна вважати: сполучникові та безсполучникові речення; складні й прості речення з дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами; складнопідрядні й прості речення з другорядними членами тощо.

Фразеологічні синоніми – це різні фразеологізми з одним значенням: *ні риба ні м'ясо, ні в тин ні в ворота; рвати і метати, метати громи і блискавки*.

Для опрацювання теорії з лінгвістики тексту, формування лінгвістичної та методичної компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури в концепції запропоновано системи вправ трьох рівнів складності.

I. Рівень репродукції. Вправи з текстом без його трансформування. Вправи репродуктивного рівня (аналітико-розпізнавальні) передбачають формування вмінь аналізувати текст, мовний матеріал якого потрібний для вираження змісту висловлення. Під час виконання аналітико-розпізнавальних вправ студентам пропонується здійснювати аналіз тексту за схемою: визначення теми, мети, добір заголовка, визначення видів і засобів зв'язку речень у тексті, визначення мовних засобів, обґрунтування типу і стилю мовлення.

II. Конструктивно-творчий рівень. Вправи з текстом, який потребує внесення змін або доповнення власного розгортання сюжету чи висловлення

позиції, роздумів, висновків. Конструктивно-творчий рівень вправ передбачає формування у студентів умінь створювати власні тексти, висловлення, будувати і вживати мовні засоби у мовленні, забезпечувати правильність структури мовлення, розвиток їх мислення та творчості. Під час виконання конструктивно-творчих вправ майбутнім учителям української мови і літератури пропонується побудувати тексти за опорними словами, початком тексту чи завершити його; відтворити деформований текст або його відредагувати; розширити текст; згорнути його в два чи один абзаци, у речення чи реальне слово; скласти текст за питаннями, тезами чи планом; вставити слова, словосполучення на місці пропущених.

Рівень III. Репродуктивно-творчий та корекційний рівень – це *комбіновані вправи*, які передбачають формування вмінь редагувати власні висловлювання та створені тексти, аналізувати мовні одиниці, визначати ознаки та критерії текстів, їх функції. Під час виконання репродуктивно-творчих чи корекційних вправ студентам пропонується створити власні тексти на основі опрацьованого матеріалу, написати лінгвістичне повідомлення, есе, статтю, здійснити редагування чужих і власних текстів.

Система вправ розроблена з урахуванням мети, завдань, етапів формування лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

Упродовж третього етапу в пропонованій концепції збільшено питому вагу системи вправ у межах курсу «Лінгвістика тексту», спрямовану на вдосконалення вмінь розрізняти різні типи текстів; моделювати тексти різних функціональних стилів, жанрів, типів мовлення; виділяти в тексті надфразні єдності та абзаци, зіставляти їх; визначати в тексті смислові категорії; з'ясовувати структурну організацію тексту; бачити міжфразові зв'язки (зовнішні та внутрішні, контактні та дистантні); розрізняти види і засоби мовних зв'язків; здійснювати лінгвістичний аналіз тексту. Для прикладу подаємо зразки вправ:

•Прочитайте текст, перепишіть. Підкресліть однією рискою фрази, що приєднано до попередніх контактним зв'язком, а двома – ті, що приєднані дистантним зв'язком.

Слова як люди – у кожного своя історія. Іноді, вживаючи їх, ми й не підозрюємо, який глибокий зміст вони несуть. Одні прийшли до нас, як прийнято казати, з молоком матері, інші відкрилися зі сторінок букварів та читанок. Проте є й такі, що входили в нашу повсякденність не за допомогою механічних завдань, словникових запасів чи з уст односельців, – вони народжувалися, закріплювалися, а отже й усвідомлювалися разом з нами, в міру нашого мужніння. До них належить і слово «Берегиня».

– А що означає «Берегиня»?

Мати присіла на краєчку ослінчика, усміхнулася – і наче яре сонечко заглянуло в світлицю.

– Берегиня, любий мій синочку, – це наша оселя. Усе, що в ній є, що ми нажили, що приберегли од своїх батьків та дідусів, чим збагатилися й освятилися – хатнім пожитком, дітьми, піснею, злагодою чи суперечкою, добрим словом, спогадом у цій хаті, – все це, щоб ти знав, і є Берегиня...

Берегиня, обереги – наші давні й добрі символи. Їхнє генетичне коріння сягає глибини століть. Може, думаю собі, маючи такі прекрасні символи, народ зумів уберегти від забуття нашу пісню й думу, нашу історію і родовідну пам'ять, волелюбний дух... (З журналу).

•Прочитайте тексти. Визначте способи зв'язку речень у межах ССЦ.

Є щасливі нації. Для них відступництво й національна зрада – просто випадок патології, що реєструється в клініці, але не фіксується в історії. Для нас цілими століттями дорога зради пахла коритом, мундиром, золотом, а дорога вірності – кров'ю.

Скільки відомих і невідомих лицарів пройшло цією богунською дорогою вірності й честі!

З їхньої крові й поту наша земля зродила Тараса Шевченка – зухвалого генія, який цілому народові проклав шлях проти течії. Народові з зав'язаним ротом і скутими руками. Усупереч цьому, усупереч очевидності й усім обставинам, він виявив чудо людської любові й віри. Його віра зрушила гори узвичаєних, узаконених понять про «історичну неминучість» капітуляції й рабства. А коли доводили, що неволя й загибель України судилися Богом, – він підняв бунт проти самого Бога.

Він звулканив слова, записані запорізькою кров'ю і зорані кріпацьким плугом.

Ми будемо жити, доки в нас житимуть ці слова (За Є.Сверстюком).

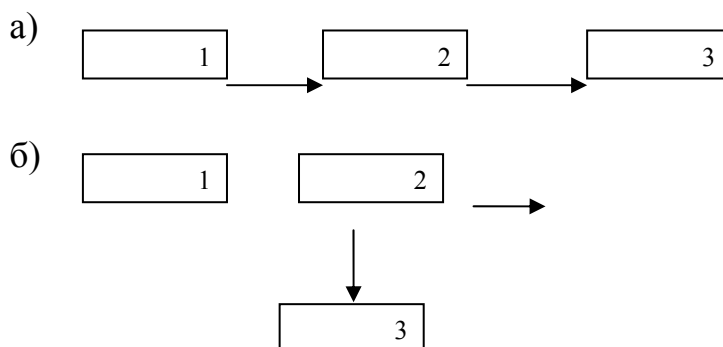
Викувати троянду не кожний зуміє, і я щоразу повертався до цієї справи як тільки траплялася хвилина. Коли я сидів у в'язниці перед довічним засланням, все допитувався чи хватить віку на моє заслання. І день ішов, і ніч ішла, і днів було без ліку, я збагнув, що вік мій не довший за день, і ще багато залишилось дня на тюремну нудьгу...

...От перед нами, командире, ледве проступає на тьмяно-блакитній високості червона зоря Альдебаран, на сході вона підноситься вище й вище, скоро все сузір'я, вісім видимих зір, проступить на потемнілому небі – гострим кутом, журавлиним ключем вічності. А тоді наді мною горів Південний Хрест я лежав у пустелі Атакама, на шляху до кордону республіки Перу. І в місті Аріка на березі океану я закінчив мою троянду (Ю. Яновський, «Вершники»).

•Подумайте, яку б розповідь з вашого власного життя можна було почати словами: *Це сталося так давно... На який напрям зв'язку «вказує» такий початок?*

•Напишіть твір-мініатюру, епіграфом до якого могли б стати слова Т. Фуллера «Якщо ви володієте знанням, дайте іншим запалити від нього свої світильники» або В. Сухомлинського «Учитель творить Людину. Ці мудрі й ваговиті слова можна сказати тільки про матір і батька». Простежте спосіб поєднання речень у тексті і визначте, який із них є домінуючим.

•Складіть тексти на вільні теми, у яких ССЦ пов'язувалися б такими способами:



•Прочитайте тексти. Випишіть мовні засоби, що забезпечують семантичну єдність тексту. Які з них використані найбільше?

Резюме – це документ, у якому коротко викладаються відомості про особу. Текст містить таку інформацію: домашня адреса; прізвище, ім'я, по батькові; мета написання документа; особисті дані; відомості про освіту та трудову діяльність.

Резюме повинно бути повним, точним, але лаконічним. Кожне нове повідомлення пишеться з нового абзацу. Документ надсилається до установи, яка оголосила вакансії.

Святослава у Києві не було – поїхав уранці з княгинею та синами у Білгород.

Двадцять верстов промчали швидко. І ось показалися золочені хрести церков, потемнілі від часу високі заборолла з вежами, могутні земляні вали, невеликі будиночки посаду, що привільно розкинулися понад обривистим берегом Ірпеня.

Білгород! Західна твердиня Києва!

Майже двісті літ захищає він ближні підступи до столиці Русі. І не раз спотикалися об нього і печеніги, і половці, і поляки, і свої охоплені гординею та честолюбством князі, що мріяли і сподівалися доторкнутися списом золотого стола київського (Р. Іваничук).

•Доберіть і запишіть 15-20 слів, які б увійшли до предметно-логічної сітки текстів на теми: «Мотиваційний лист учням»; «Моя мрія»; «Моє педагогічне кредо».

Для майбутніх учителів української мови і літератури не третьому етапі навчання лінгвістики тексту запропоновано, крім лекційних, практичних форм навчання, систему вправ і завдань трьохрівневої складності, а також і такі інтерактивні форми як захист проєктів, презентацій; написання наукових робіт; створення текстів різних стилів, типів та лінгвістичних повідомлень з проблем теорії тексту. З перших занять третього етапу навчання студентам пропонується обрати тему для написання лінгвістичного повідомлення, реферату, розроблення індивідуального та групового проєкту, презентації із зазначенням форми, у якій буде відбуватися захист роботи (індивідуально, у парах, у групах). Основна вимога до виконання проєкту – це практична спрямованість, актуальність обраної теми, обґрунтування теоретичних засад теми, розроблення системи вправ.

Отже, концепція поетапного навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури ґрунтується на теоретичних здобутках сучасної лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики; розроблена з урахуванням логіки та змісту освітнього процесу за програмами підготовки «бакалавр», «магістр» і передбачає реалізацію активних методів і технологій навчання, паралельне впровадження на інтегративній основі до змісту мовознавчих дисциплін спеціальної системи вправ і завдань, спрямованих на формування у майбутніх учителів-словесників лінгвістичної й методичної компетентностей як важливих складників фахової.

3.4. Критерії сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури

Сучасний процес навчання лінгвістики тексту орієнтований на формування в студентів творчих здібностей, розвиток мислення, мовлення, лінгвокреативності, що є складниками лінгвістичної підготовки, а також умінь працювати з текстами різної жанрово-стильової належності та здатності в подальшій професійній діяльності навчати учнів працювати з текстами, створювати тексти, що становить основу методичної підготовки.

Реалізація компетентнісного підходу до навчання майбутніх учителів української мови і літератури лінгвістики тексту передбачає обов'язкове розроблення результативного компонента навчання – обов'язкових результатів опанування навчальної дисциплін. Для проведення педагогічного експерименту нам необхідно було визначити *критерії й показники* сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників.

Як свідчить студіювання спеціальної літератури, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки розроблено багато схем і моделей оцінювання професійної діяльності й особистості вчителя, його фахової компетентності або окремих її складників. Більшість із них характеризують діяльність

педагога або в науково-методичній, або в предметно-методичній площині відокремлено (В. Адольф, Т. Гущина, І. Зимня, Н. Кузьміна, Н. Лебедєва, М. Лук'янова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сидоренко та ін.). Розроблені схеми і моделі здебільшого стосуються вчителів загальноосвітніх навчальних закладів без урахування предметної диференціації. Окремі аспекти проблеми діагностики професійної компетентності педагогічних працівників висвітлювалися в роботах українських учених О. Козакова, В. Курила, Ю. Мальованого, С. Мартиненко, А. Розенберга та ін., що переконує: діагностика у педагогічній сфері не залишається поза увагою дослідників. Розроблено критерії і показники визначення рівня сформованості професійної (О. Семенов), лінгводидактичної компетентності (Н. Остапенко) майбутніх учителів української мови, дискурсної компетентності майбутніх учителів-словесників (А. Нікітіна), фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів (О. Копусь) [392; 266; 179]. У дослідженні Т. Нікішиної здійснено діагностику якостей особистості, що, на її думку, мають значний вплив на рівень творчого самовираження вчителя української мови [268]. Водночас вивчення праць з означеної проблеми засвідчує, що в українській лінгводидактиці не розв'язаною є проблема реалізації компетентнісного підходу в процесі викладання мовознавчих дисциплін, у тому числі лінгвістики тексту, оскільки донині не визначено, за якими критеріями та показниками можна встановити рівні сформованості лінгвістичної компетентності, їх кореляцію з рівнями сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Аналіз і синтез наукових праць переконує, що сутність основних понять у сфері педагогічної діагностики переважно з'ясована. Нам імponує думка І. Підласого, що педагогічна діагностика – це процес отримання достовірної інформації про стан і розвиток педагогічного об'єкта. Науковці (С. Гончаренко, О. Овчарук, С. Савченко та ін.) зазначають, що для педагогічної науки винятково важливим є питання критеріїв, якими можна керуватися в процесі оцінювання педагогічних процесів і явищ.

У контексті нашого дослідження необхідно було уточнити семантичне наповнення таких понять, як «критерій» і «показник». Як зазначають дослідники проблеми (С. Гончаренко, Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, О. Меньяйленко, В. Радул та ін.), критерій є ознакою, за якою «класифікуються, оцінюються (та одержують оцінки) психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їх формалізації», тобто критерій можна вважати маркером, що дає змогу об'єктивно оцінити динаміку й результативність експериментального дослідження. У процесі розроблення критеріїв сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури ми брали до уваги думку Є. Хрикова, що наукове обґрунтування визначення критеріїв оцінювання педагогічних явищ є важливою умовою ефективності експериментальних досліджень та отримання нових знань [442, с. 106]

Під час визначення критеріїв, показників лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури та рівнів їх сформованості ми проаналізували праці А. Галімова, В. Сластьоніна, Є. Хрикова, А. Усової, у яких визначено загальні вимоги до критеріїв, які полягають у тому, що їх показники мають відображати складники компетентності, яка формується, бути об'єктивними.

А. Галімов стверджує, що критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію встановлюється конкретними показниками, яким, своєю чергою, притаманна низка ознак [67, с. 108]. На думку Є. Хрикова, «формулювання критеріїв мають відбивати особливості того явища, яке буде оцінюватися, а не загальні структурні компоненти особистості; критерії повинні бути однорівневими, жоден критерій не може бути складником іншого» [438, с. 108] З. Курлянд визначає критерії як мірило оцінювання, судження; як необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу. На думку науковця, розгляд будь-якої величини, що досліджується,

повинен містити не лише її ознаки, а й критерії, що визначають вираженість тієї чи тієї ознаки в процесі або явищі, що розглядається [202, с. 39].

Для нашого дослідження значущими виявилися вимоги до критерію, розроблені В. Беспальком: критерій повинен бути адекватним явищу, яке виміряє (в критерії чітко відображається природа вимірюваного явища та динаміка зміни властивості, що виражається критерієм); виражатися однозначно числом (одні й ті ж фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію повинні давати однакові числові значення вимірюваних величин); бути простим (допускати прості засоби вимірювання з використанням приладів або без них) [29, с. 61].

Критерії розкриваються через систему показників, вимірювання яких має виявити ступінь успішності навчального процесу. К. Інгекамп доводить, що в процесі діагностування сформованості певних елементів у навчальній діяльності педагог порівнює нинішню поведінку суб'єкта навчання з його попередньою поведінкою, поведінкою інших осіб, з описом поведінки визначеної особи або ж з описом стандартної поведінки; аналізує задля виявлення причин відхилень у поведінці; прогнозує поведінку в інших ситуаціях або в майбутньому; інтерпретує, щоб після індексації та оцінювання наявної інформації надати відмітку поведінці; повідомляє іншим про оцінювання їхньої поведінки для організації зворотного зв'язку та впливу на їх поведінку в майбутньому; контролює вплив повідомлень для фіксування досягнутого результату [150, с. 23].

Беручи до уваги, що критерій – це підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило [78, с. 465], ми розглядаємо його як основу для визначення динаміки сформованості лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

Уважаємо, що розвиток здатності до самостійної роботи можна визначити за трьома критеріями, які корелюємо з означеними компетентностями. Кожний критерій охарактеризовано за допомогою сукупності показників. Показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь [78,

с. 89]. Критерій і показник співвідносяться як загальне та часткове, конкретне. Уважаємо, що визначення рівня сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури має відбивати виявлення комунікативних стратегій, умінь, навичок і продуктивності в мовній та предметно-методичній діяльності вчителя-словесника. З огляду на це доцільним вважаємо застосування саме таких показників, що свідчать про наявність знань, певного досвіду й ціннісних орієнтацій, сформованість фахових умінь і навичок у майбутніх учителів української мови і літератури. Відповідно до такого підходу кожний із зазначених нижче критеріїв можна представити як сукупність показників. Якщо критерій співвідноситься з певною компетентністю, то показник – з відповідним умінням.

Як переконує вивчення спеціальної літератури, науковці розглядають різноманітні критерії для визначення рівнів сформованості професійно значущих для вчителя-словесника компетентностей, що свідчить про складність та багатомірність досліджуваного феномену. Однак більшість дослідників виокремлюють мотиваційний, когнітивний, діяльнісний критерії.

Крім того, ми враховували, що структурні компоненти поняття «лінгвістична компетентність» визначаються дослідниками по-різному, проте розглядаються в їх єдності й взаємодії: когнітивний, регуляторний і ціннісно-смысловий, інформаційно-вольовий, поведінковий та інші.

І. Зимня, Р. Міньяр-Белоручев виокремлюють такі складники лінгвістичної компетентності – когнітивний, що репрезентує знання про мову, мовні одиниці, правила їх функціонування; операціональний, що свідчить про володіння мовними одиницями, здатність будувати правильні власні висловлення й сприймати чужі; особистісний, що включає й мотивацію – готовність оперувати мовними засобами в процесі мовленнєвої діяльності, використовувати ці знання [138; 251].

Методичну компетентність педагогів у різних аспектах досліджено українськими та зарубіжними науковцями В. Арешонковим, І. Васильєвим,

В. Веденським, Г. Грибан, Т. Гущиною, О. Зубковим, О. Лебедевою, Л. Мітіною, Т. Кочаряном, Н. Кузьміною, О. Кучерук, О. Нагреллі, Т. Петуховою, В. Цибою. Так, О. Лебедева розглядає означену компетентність у предметно-методичній площині як знання в галузі дидактики, методики навчання предмета, уміння логічно обґрунтовано сконструювати освітній процес відповідно до конкретної дидактичної ситуації. У структурі методичної компетентності педагога дослідниця виокремлює загальнометодичну (дидактичну) і спеціальну методичну компетентності [207].

А. Кузьмінський визначив, що методичні компетентності є провідним компонентом у системі фахових компетентностей учителя й мають яскраво виражений прикладний характер. Їх формування відбувається у процесі спеціальнопредметної, загальнопедагогічної, дидактичної, методичної підготовки майбутнього фахівця, оскільки вони поєднують систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних, методичних знань, умінь і особистого досвіду в їхньому застосуванні. Науковець виокремлює чотири групи методичних компетентностей учителя, до яких відносить:

- методичні компетентності, що забезпечують реалізацію функції з аналітико-синтетичної діяльності;
- методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з планування й конструювання;
- методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з організації й керування діяльністю учнів у процесі навчання предмета;
- методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з оцінювання власної діяльності й діяльності учнів [197, с. 184].

Г. Грибан і О. Кучерук розмежовують такі складники: загальнопедагогічні (пов'язані з самореалізацією у сфері педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів), спеціальні (які

впливають зі специфіки курсу методики навчання української мови, зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи їх подолання, розробляти на основі власного фахового й особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організовувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок) і комунікативні (пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації) [88].

О. Семенов розглядає методичну компетентність учителя-словесника як складник професійної. Дослідниця вважає, що основу методичної компетентності становлять знання методологічних і теоретичних засад методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови і літератури в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну тощо) [381].

В. Сидоренко методичну компетентність відносить до предметних компетентностей у професійно-педагогічній діяльності вчителя української мови і літератури, адже вона містить засвоєння вчителем-словесником нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного) і технологій (інтерактивних, розвивальних та ін.), володіння інноваційними методами, формами і способами організації навчання. Дослідниця вважає, що, крім загальнометодичної компетентності, учитель-словесник має оперувати частковими, конкретними методиками із фахових дисциплін, які й впливають на формування *лінгводидактичної (лінгвометодичної) компетентності*, що містить знання вчителя-словесника про закономірності засвоєння мови, певні труднощі учнів під час опанування навчального матеріалу, відбір на цій

основі принципів, методів, форм і засобів навчання [387, с. 73–74]. В. Сидоренко розмежовує загальнометодичну й лінгвометодичну компетентності, що є складниками методичної компетентності.

В. Студенікіна вважає методичну компетентність важливим складником професійної компетентності вчителя української мови і розглядає її як науково-методичну та предметно-методичну діяльність словесника, які пов'язані між собою спільною метою – підвищення якості знань з української мови в учнів середніх загальноосвітніх закладів. У структурі методичної компетентності вчителів української мови дослідниця виділяє такі складники:

- методичне мислення вчителя української мови як мислення, що забезпечує вміння словесника застосовувати наявні методичні та лінгводидактичні знання для реалізації навчально-виховних цілей відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання;

- методична творчість учителя української мови як конструктивна діяльність зі створення нового методичного продукту, власного методичного стилю;

- методична культура вчителя української мови як характеристика ступеня ефективності включення словесником до предметно-методичної діяльності методичних знань, умінь, досвіду і форм трансляції передового педагогічного досвіду задля підвищення якості знань учнів з української мови;

- методична рефлексія словесника, яку науковці розглядають з позицій діяльнісного підходу як механізм розвитку й регуляції методичної діяльності (в обох її аспектах), і водночас цю діяльність бачимо предметом рефлексії;

- методична мобільність учителя української мови як орієнтація словесника на продуктивну діяльність, ступінь відкритості вчителя української мови для ознайомлення колег із власним досвідом засвоєння освітніх інновацій, готовність педагога до ознайомлення з результативним досвідом інших, відповідальність, упевненість у собі, спрямування на успіх у роботі, швидкість орієнтації у чисельних лінгводидактичних і загальнопедагогічних технологіях, програмах, методичних комплектах тощо,

ініціативність, здатність оволодівати системою нових знань (наявність не їх максимуму, а мобільності) [413].

Ми узагальнили складники лінгвістичної й методичної компетентностей у мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, які й корелюємо з відповідними критеріями.

Мотиваційний критерій (K1) співвідносимо з методичною й мовною культурою майбутнього вчителя-словесника. Він передбачає врахування індивідуальних особливостей студента (ставлення до інших студентів, учнів під час педпрактики, викладачів, усвідомлення значущості власної професійної діяльності, авторитетність та високий рівень впливу на вихованців і підлеглих); усвідомлення цінності мови як засобу навчання; наявність інтересу до професії вчителя-словесника; домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми; сформованість стійкої мотивації до педагогічної, методичної, дослідницької діяльності та прагнення до оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; сталий інтерес до роботи з різними інформаційними джерелами; сформованість емоційно-вольових якостей характеру, толерантності, професійної етики, корпусу прецедентних текстів, інтенцій і прагматичних настанов (формулювання завдань, стратегій, тактик навчальної діяльності).

Логіка нашого дослідження потребувала визначення показників, сукупність яких становить основу означеного критерію.

Як уже зазначалося, мотиваційний критерій передбачає сформованість стійкої мотивації до педагогічної, методичної, дослідницької діяльності та прагнення до оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, сталий інтерес до роботи з різними інформаційними джерелами. Мотивацією психологи пояснюють вибір між різними можливими діями, інтенсивність та наполегливість у виконанні певного завдання, досягненні мети. Це сприяє усвідомленню студентом суспільної значущості й потреби в оволодінні професією вчителя української мови і літератури й

потребує наявності професійно-ціннісних та особистісних інтересів і настанов на подальшу успішну фахову діяльність.

Мотиваційний складник стимулює студентів до вироблення стійкої життєвої, професійної позиції, допомагає усвідомленню знань, забезпечує сприймання й осмислення спеціальних методичних стратегій, потрібних у майбутній фаховій діяльності вчителя-словесника. У таблиці представлено мотиваційний критерій та відповідні йому показники сформованості компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, де ЛК – лінгвістична компетентність, МК – методична компетентність.

Таблиця 3.4.1

***Показники сформованості мотиваційного критерію сформованості
лінгвістичної й методичної компетентностей
майбутніх учителів української мови і літератури***

ЛК	Зацікавленість і наявність соціально значущих мотивів до знання антропоцентричної природи тексту, текстових категорій, достатніх для адекватного сприймання, ефективного їх використання в мовленнєвій діяльності
МК	Сформованість у студентів мотивації до навчання лінгвістики тексту в школі; готовність студента до педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти; сформованість емоційно-вольових якостей характеру, толерантності, професійної етики, корпусу прецедентних текстів, інтенцій і прагматичних настанов (формулювання завдань, стратегій, тактик навчальної діяльності; усвідомлення ролі ефективного спілкування в професійній діяльності; прагнення до вдосконалення комунікативних умінь і навичок, дотримання норм мовленнєвого етикету, вдосконалення вмінь, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлень у конкретній ситуації).

Когнітивний критерій (К2) передбачає сформованість у студентів наукової картини світу, професійно значущих фреймових структур, міцних знань із мовознавчих і мовленнєвознавчих дисциплін, лінгводидактики; високий загальнокультурний рівень; якісна теоретична підготовка; обізнаність із методологією мовознавчих, мовленнєвознавчих дисциплін; здатність

інтегрувати знання з різних галузей; уміння проектувати ситуацію та її розв'язання (інтеграція, проектування, моделювання тощо);

Таблиця 3.4.2

**Показники сформованості когнітивного критерію сформованості
лінгвістичної й методичної компетентностей
майбутніх учителів української мови і літератури**

ЛК	Знання основних наукових понять та напрямів дослідження, одиниць тексту (складні синтаксичні цілі, абзаци); смислових категорій тексту (цілісність, завершеність, інформативність, лінійність, модальність, членованість тощо); функціональних типів, стилів і жанрів мовлення; особливостей побудови (моделювання) текстів різних типів, стилів, жанрів; видів і засобів мовних зв'язків у тексті; опанування знань, що є підґрунтям самоосвітньої діяльності особистості й визначають її готовність до самоосвіти, саморозвитку у майбутній професійній діяльності.
МК	Знання технологій навчання лінгвістики тексту в школі; опанування наукової парадигми; сформовані вміння й навички мовленнєвого спілкування відповідно до комунікативної ситуації.

Операційно-діяльнісним критерієм (К3) передбачено вміння майбутніх учителів української мови і літератури оцінювати, аналізувати, рефлексувати, контролювати й регулювати власну методичну діяльність і навчальну діяльність учнів; наявність уміння проектувати й здійснювати професійну самоосвіту; соціально-професійні орієнтації, професійно-педагогічний інтерес до фахової діяльності; орієнтування на ефективні засоби діяльності; здатність вибудовувати педагогічну, методичну та дослідницьку діяльність операціонально, ставити перед собою конкретні цілі відповідно до певного рівня освіти, аналізувати свою діяльність і коригувати її відповідно до поставлених цілей; наявність уміння реалізовувати особистісно зорієнтований, системний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, синергетичний підходи в навчанні; вимагати від кожного суб'єкта навчальної діяльності високих результатів, активізувати їхню роботу, допомагати вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням здібностей, прагнень і бажань.

**Показники сформованості операційно-діяльнісного критерію
сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей
майбутніх учителів української мови і літератури**

ЛК	Сформовані вміння розрізняти різні типи текстів; моделювати тексти різних функціональних стилів, жанрів, типів мовлення; виділяти в тексті надфразні єдності та абзаци, зіставляти їх; визначати в тексті смислові категорії; з'ясовувати структурну організацію тексту; бачити міжфразові зв'язки (зовнішні та внутрішні, контактні та дистантні); розрізняти види й засоби мовних зв'язків; здійснювати лінгвістичний аналіз тексту; аналізувати свою діяльність і коригувати її відповідно до поставлених цілей; ставити наукову проблему та визначати шляхи її розв'язання; вести дискусію, відстоювати власну точку зору; створювати власні інформаційні продукти на різних носіях; використовувати різні джерела для самовдосконалення і самореалізації; застосовувати інформацію для розв'язання актуальних проблем; діяти нестандартно в змінних професійних ситуаціях.
МК	Уміння словесника оцінювати, аналізувати, рефлексувати, контролювати і регулювати власну діяльність з аналізу тексту; оцінювати, аналізувати, контролювати і регулювати діяльність учнів із вивчення розділу «Лінгвістика тексту»; бачити проблему, визначати перспективи її розв'язання.

Як свідчить зміст таблиць, під показниками розуміємо певну характеристику сформованості складників лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, тобто ознак і якостей, що мають конкретний вияв у професійному середовищі й підлягають спостереженню й вимірюванню.

Виокремлені критерії, показники будуть використані у проведенні педагогічного експерименту з формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови й літератури.

Вимірювання досягнень студентів у процесі навчання зазвичай здійснюється за рівнями – *високим, достатнім, середнім, елементарним*, що передбачають оцінювання рівня сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників за визначеними критеріями з їх показниками.

У дослідженні враховано: а) знання термінів; б) оперування поняттями; в) мовленнєву практику.

Емпірична діагностика дозволяє з'ясувати стартовий рівень сформованості лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури (до експериментального навчання), мотивацію їхньої діяльності, сформованість означених компетентностей у їх виявах.

Для визначення рівнів сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури ми використовували різні способи контролю: анкетування, співбесіди, спостереження, тестування, аналіз тексту. Для прикладу наведемо кілька варіантів тестів:

• *Позначте правильні відповіді в тестах.*

1. Що означає у перекладі з латинської слово *textus* (сучасне українське *текст*)?

- а) система;
- б) з'єднання;
- в) структура;
- г) слово.

2. Що загалом є предметом дослідження лінгвістики тексту як мовознавчої науки?

- а) текст як комунікативний код;
- б) текст як засіб навчання;
- в) текст як цілісне утворення, єдність змісту й форми;
- г) текст як засіб впливу.

3. Що є проміжною ланкою між складним синтаксичним цілим і словом?

- а) речення;
- б) словосполучення;
- в) абзац;
- г) заголовок.

4. Що таке *текст*?

а) словесна конструкція, що є формою вияву думки у вигляді зв'язків між членами речення;

б) мовленнєвий твір, що складається з кількох (іноді з одного) речень, має змістову й структурну завершеність;

в) відрізок мовлення, обмежений двома тривалими паузами;

г) особлива безсполучникова структура, що складається зі слів автора та власне прямої мови.

5. Як називається суміжна з лінгвістикою тексту наука, що досліджує мовлення як діяльність людини, вивчає процеси сприймання і творення мовлення?

- а) семіотика;
- б) прагматика;
- в) стилістика;
- г) психолінгвістика.

6. Хто є автором посібника «Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови»?

- а) О. Москальська;
- б) О. Селіванова;
- в) В. Мельничайко;
- г) І. Гальперін.

7. Що таке *тема тексту*?

- а) те, про що в ньому йдеться, його зміст;
- б) комунікативна мета висловлення (те, заради чого створено текст);
- в) частина тексту, що містить його головну думку;
- г) сукупність виражальних засобів мови, використаних у певному тексті.

8. Як називається людина, яка сприймає текст?

- а) реципієнт;
- б) адресант;
- в) оратор;
- г) спостерігач.

9. У якому з рядків міститься поняття, що не є категорією тексту?

- а) комунікативність, зв'язність;
- б) інформативність, цілісність;
- в) членованість, номінативність;
- г) зв'язність, інформативність.

10. Який текст називається патогенним?

- а) текст, основними ознаками якого є особлива значущість для значної кількості осіб;
- б) текст, основними ознаками якого є емоційність і експресія;
- в) текст, що насичений переконливими аргументами;
- г) текст, що негативно впливає на адресата.

Для визначення рівнів сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури ми використовували різні способи контролю: анкетування, співбесіди, спостереження, тестування, аналіз тексту.

Отже, упровадження в освітній процес розробленої методики формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутнього вчителя

української мови і літератури передбачає застосування адекватних методів діагностики та оцінювання стану сформованості означених компетентностей.

Висновки до третього розділу

Проблему методичного забезпечення лінгвістики тексту висвітлено в працях Ф. Бацевича, Т. Должикової, А. Загнітка, І. Кочан, І. Мілевої, Г. Монастирецької, А. Нікітіної, О. Селіванової та ін., водночас у лінгводидактиці вищої школи донині бракує спеціальних досліджень із проблем методики викладання лінгвістики тексту майбутніх учителів-словесників. Потребують спеціального дослідження й такі проблеми, як обґрунтування змісту й технологій навчання лінгвістики тексту; розроблення завдань дослідницького типу, що сприяють формуванню вмінь дослідницької діяльності, розвивають у майбутніх учителів української мови і літератури критичне мислення й лінгвокреативність.

Навчання лінгвістики тексту у вишах на основі компетентнісного підходу є ефективним засобом підготовки студентів до застосування знань у практичній діяльності. Студент здобуває низку ключових, загальногалузевих та предметних компетентностей, які визначають його успішну адаптацію в суспільстві. За умови реалізації цього підходу навчальна діяльність студентів набуває дослідницького та практико-орієнтованого характеру. Система завдань на таких заняттях передбачає розвиток творчих умінь і навичок. Компетентнісний підхід змінює мету і вектор змісту вищої освіти від транслявання знань і вмінь предметного змісту до формування майбутнього вчителя української мови і літератури зі сформованими життєвими і професійними компетентностями. Проте на заваді ефективному впровадженню компетентнісного підходу в процес навчання майбутніх учителів стоїть низка невирішених проблем, основними з яких є: створення нових програм, підручників, навчально-методичних посібників; упровадження нових педагогічних технологій тощо.

Передумовою успішного навчання студентів філологічних спеціальностей є спілкування, тому кожен викладач має виробити особистий стиль, який відповідатиме високому рівню комунікативної культури. Невимушена комунікативна взаємодія викладача зі студентами є одним із шляхів підвищення мотивації навчання і чинником, що впливає на особистісне й фахове зростання майбутнього вчителя-словесника. Мета викладача лінгвістичних дисциплін має бути спрямована не тільки на передавання інформації, а й на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів української мови і літератури. З огляду на це виконання практичних завдань комунікативного й творчого характеру відповідатиме потребам фахівців цього напрямку підготовки і надасть навчання особистісної значущості, а відтак стане дієвим чинником формування в них стійкої мотивації.

Реаліація компетентнісного підходу до навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури передбачає розроблення результативного компонента навчання – обов'язкових результатів опанування навчальної дисципліни. Для проведення педагогічного експерименту було визначено *критерії* й *показники* сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників.

Упровадження в освітній процес розробленої методики навчання лінгвістики тексту, спрямованої на формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури, передбачає застосування адекватних методів діагностики та оцінювання стану сформованості означених компетентностей. Вимірювання досягнень студентів здійснено за рівнями – *високим, достатнім, середнім, елементарним*, що передбачають оцінювання рівнів сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників за визначеними критеріями й показниками.

РОЗДІЛ 4

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИЙ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ

4.1. Форми організації навчання лінгвістики тексту на компетентнісних засадах

Реформування системи освіти в умовах культурного й духовного відродження України зумовлює вдосконалення форм навчання майбутніх учителів-словесників. Як свідчить аналіз спеціальної літератури, форми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти досліджували сучасні дидакти й лінгводидакти: В. Бадер, З. Бакум, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, Р. Піонова, К. Плиско, М. Пентилюк, Т. Симоненко, М. Скаткін, М. Фіцула та ін.

Організаційні форми навчання лінгвістики тексту передбачають упорядкування, забезпечення системності у взаємодії викладача зі студентами; конструювання оптимальних форм, які забезпечували б умови для ефективної навчальної роботи студентів під керівництвом викладача. Відповідно до ст. 50 Закону України «Про вищу освіту» навчальний процес у вишах здійснюється в таких організаційних формах: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи [127].

Опрацювання дидактичних і лінгводидактичних джерел у ретроспективі уможлиблює висновок, що впродовж тривалого часу провідною формою організації навчання у закладах вищої освіти залишається *лекція*, призначення якої полягає в тому, щоб допомогти студентам опанувати складний теоретичний матеріал з дисципліни. Загальнодидактичні аспекти лекції досліджено в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, С. Вітвицької, В. Загвязинського, В. Краєвського, В. Кудіної, А. Кузьмінського, З. Курлянд, О. Семеног, Є. Спіцина, А. Хуторського та ін., методичні – у студіях З. Бакум,

О. Горошкіної, О. Караман, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін. Риторичні засади проведення лекцій ґрунтовно висвітлено в дослідженнях Н. Голуб, А. Капської, Л. Мацько, Г. Сагач та ін., психологічні – у роботах І. Зимньої. У контексті нашого дослідження актуальним є визначення особливостей лекцій з урахуванням мети й змісту навчальної дисципліни.

Лекції з лінгвістики тексту зорієнтовані на те, щоб допомогти студентам усвідомити сучасні напрями лінгвістики тексту як науки, базові поняття дисципліни, категорії тексту, текстоутворювальні зв'язки, його комунікативну організацію, види членування, а також запропонувати їм шляхи розв'язання практичних завдань. Слушною вважаємо думку Л. Мацько про те, що розвиток суспільства спонукає нас до пошуку таких навчальних форм, у яких би були природними життєві мовні ситуації і виокремлювалося індивідуальне мовлення, одночасно здійснювалося мовне виховання і формувалося усвідомлення позитивної мовленнєвої поведінки [241, с. 121].

Як зазначають автори посібника «Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі», «лекція – форма організації навчання, що будується на основі інформаційно-монологічного способу з включенням елементів діалогу й передбачає систематичний, довготривалий виклад педагогом навчального матеріалу, продуманий і підготовлений заздалегідь, із застосуванням способів і прийомів пізнавальної діяльності студентів. Вона виконує завдання повідомлення нових знань, систематизації та узагальнення накопичених, формування на їхній основі ціннісних орієнтацій, переконань, світогляду, розвитку пізнавальних і професійних зацікавлень студентів» [346, с. 96].

Науковці визначають лекцію своєрідною точкою відліку для всіх організаційних форм, у тому числі самотійної роботи, оскільки під час неї викладач орієнтує студентів на правильну організацію останньої. Методично правильно побудована лекція сприяє активізації дослідницької діяльності

студентів, що є важливим складником сучасного освітнього процесу. Погоджуємося з думкою, висловленою О. Семеног: «Дія лекційного матеріалу повинна стимулювати і розвивати, власне, передусім не систему знань, а мислення і навички самостійної дослідницької роботи» [376, с. 113–114]. Роль лекції зростає за умови методично правильного добору й компонування її змісту, а також його викладання. Логічне, доказове розташування матеріалу спонукає студентів до роздумів, узагальнень, висновків.

Нам імponує думка авторів «Практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі», що «лекція завжди випереджає кількарічний процес створення підручників і посібників. У процесі навчання лінгвістики тексту саме вона часто стає провідним джерелом інформації. У зв'язку з активізацією дисертаційних праць, збільшенням кількості цікавих монографій, статей завдання викладача полягає в тому, щоб донести найбільш значущу інформацію до студентів, адже за кілька років саме вони будуть втілювати ефективні новітні розроблення в шкільних класах, університетських групах» [346]. Так, під час лекцій викладач має змогу ознайомити студентів із цікавими матеріалами наукових конференцій, семінарів із проблем лінгвістики тексту.

У педагогіці й лінгводидактиці вищої школи наявні різні класифікації лекцій. І. Зимня залежно від мети визначає такі типи лекцій: вступні, настановні, ординарні, оглядові, заключні [140, с. 159]. О. Пехота, з огляду на особистісну орієнтацію професійної освіти, виділяє такі різновиди лекцій: проблемно-моделювальна, лекція-практикум, лекція з коментарями та лекція-конференція [323, с. 142].

О. Муромцева, залежно від способів викладу матеріалу, виокремлює такі типи, як інформативна та проблемна лекція [119, с. 149]. О. Копусь лекцію тлумачить як логічно завершений, науково обґрунтований і систематизований виклад навчального, наукового матеріалу; одну з основних організаційних форм навчальних занять у вищій школі, що формує в магістрантів основи знань з певної наукової галузі, визначає напрям, основний

зміст і характер усіх інших видів навчальних занять та самостійної роботи магістрантів з відповідної навчальної дисципліни [179]. За формами подання матеріалу дослідниця виокремлює такі типи лекцій: лекцію-візуалізацію, лекцію удвох, лекцію-конференцію, лекцію-консультацію, лекцію із запланованими помилками, лекцію-дискусію, лекцію-діалог, лекцію-шоу [179].

Спостереження за освітнім процесом, власний досвід прочитання лекцій у виші, бесіди з педагогами, які викладають навчальну дисципліну «Лінгвістика тексту» дозволили виявити, що найбільш прийнятною класифікацією лекцій з лінгвістики тексту є класифікація О. Муромцевої [119]. Очевидно, що більшість таких форм навчання лінгвістики тексту можна вважати інформативно-проблемними, оскільки в процесі читання лекцій студентам пропонують проблемні запитання. Наприклад, під час вступної лекції виправданими є такі:

- *Запропонуйте власне тлумачення терміна «лінгвістика тексту».*

До роздумів студентів спонукає інше завдання:

- *Відомий науковець М. Бахтін зазначав: «Де немає тексту, там немає й об'єкта для вивчення й мислення». Поміркуйте, у контексті якої наукової галузі розглядається в цьому висловленні поняття «текст»?*

У процесі ознайомлення студентів із прецедентними й патогенними текстами, доцільними вважаємо завдання:

- *Наведіть приклади ситуацій, де можливе застосування прецедентних чи патогенних текстів. До яких ви звертаєтесь частіше? Чому?*

Аналіз і синтез наукових студій дозволяє дійти висновку, що дослідники виділяють такі основні вимоги до лекції: високий науковий рівень та актуальність інформації, що повідомляється; великий обсяг чітко і компактно систематизованої та методично адаптованої сучасної наукової інформації; доказовість та аргументованість висловлюваних суджень; аналіз різних точок зору на вирішення поставлених проблем; доцільна кількість наведених фактів, прикладів, текстів і документів; чіткість викладення думок і активізація

мислення слухачів, формулювання системи запитань для самостійної роботи над проблемами, що обговорюються; виведення головних думок і положень, формулювання висновків; роз'яснення термінів та понять, що вводяться; надання слухачам можливості слухати, усвідомлювати, бачити та стисло записувати інформацію; уміння лектора налагоджувати педагогічний контакт з аудиторією; використання дидактичних матеріалів і технічних засобів навчання; застосування основних матеріалів тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків тощо [179, с. 28].

Аналіз методичної літератури, спостереження за лекційним читанням, особистий досвід проведення цієї форми організації навчання показали, що для забезпечення ефективності лекцій з лінгвістики тексту необхідним є виконання таких дидактичних умов, як-от: відповідність змісту лекції сучасному стану дослідження лінгвістики тексту; високий рівень інформативності й новизна теоретичного матеріалу; активізація дослідницької діяльності студентів; цілеспрямованість і логічність лекцій; спонукання студентів до самостійної роботи, активного співробітництва з іншими студентами й викладачем; виявлення викладачем індивідуального педагогічного стилю подачі матеріалу, емоційність викладу; використання засобів візуалізації.

Відповідність змісту лекції сучасному стану лінгвістики тексту забезпечується застосуванням нових джерел, матеріалів останніх конференцій, монографій, статей.

Цілеспрямованість лекції полягає насамперед в оптимальному застосуванні навчального часу, коли все підпорядковане одній меті – донести до студентів основні ідеї лекційного матеріалу. Цілеспрямованості лекцій сприяє їхнє чітке структурування. Це й відрізняє лекційний матеріал від змісту підручників і посібників, що іноді відзначаються фрагментарним викладом, а також не завжди містять найновіші відомості (через низку об'єктивних причин). Лекція допомагає студентам зорієнтуватися в літературі не лише за допомогою покликань чи списку рекомендованих джерел, а через

показ генези проблеми, що опановується під час неї, адже викладач акцентує, як відбувалися наукові пошуки, які ідеї зазнавали трансформацій, які питання залишаються дискусійними в науці. Важливою умовою досягнення мети й завдань лекції є логічність, що забезпечує усвідомлення слухачем чіткої системи поданих фактів, ідей.

Високий рівень інформативності й новизна забезпечується ретельним добром матеріалу. Водночас доведено, що надто великий обсяг інформації ускладнює сприймання й запам'ятовування. «Слід узяти меншу кількість фактів чи положень, натомість докладніше їх проаналізувати» [119, с. 144].

Пошуковий характер лекційного викладу реалізується різними шляхами, наприклад, із допомогою використання логічних прийомів мислення (аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення, розкриття між- і внутрішньопредметних зв'язків, створення проблемних ситуацій). Так, під час вивчення теми: «Семантична організація тексту» студентам повідомляється, що в лінгвістиці розрізняють такі контексти:

- горизонтальний – це оточення мовної одиниці умовами або особливостями вживання певного елемента в мовленні й узагалі закінченим у смисловому відношенні відрізком писемного мовлення, що дає змогу з'ясувати значення слів або фраз, які містяться в ньому;

- вертикальний – це історико-філологічний контекст певного твору та його частин. Він дає змогу побачити, як той чи інший автор спонукає читачів до сприймання, наприклад, художньої інформації, об'єктивно закладеної у створеному ним літературному творі.

Теоретичні відомості лекції обов'язково ілюструються прикладами. Студенти в процесі аналізу доходять висновку, що, наприклад, у поезії Ліни Костенко «Виходжу в сад, він чорний і худий» наявний глибокий підтекст, який відтворює авторське розуміння поняття «дружби»: друг повинен розділити з тобою не тільки хвилини щастя, а й період журби. Цю інформацію виражає весь матеріал номінативного рівня, а не якась одна семантична одиниця, наприклад «сад» чи «осінь», «смуток», «слово».

Під час лекції пропонуємо довести чи спростувати думку, висловлену Ю. Васейко у статті «Природа взаємодії інформації вертикального контексту і підтексту художнього твору»:

«Побуває думка, що наявність символу в тому чи тому творі обов'язково передбачає присутність підтексту. Проте, як відомо, в окремих текстах автор сам розкодовує символ, який він вводить у художню тканину, тобто за таких умов імпліцитність втрачається, глобальний зміст виводиться на поверхневий рівень. Крім цього, окремі символи є настільки традиційними, звичними, що інформація, яка передається через них, не є у повному розумінні прихованою, хоча їй і притаманний імпліцитний спосіб вираження. Вона перебуває ніби на поверхні, формуючи проміжний шар між фактуальним та підтекстовим рівнями».

Аналізуючи текст сатири Т. Шевченка «Кавказ», студенти доходять висновку, що символи акумулюють і розширюють концептуальний простір тексту за рахунок внесення певної додаткової інформації, створення асоціативно-змістових ланцюгів, мають філософську семантику, адже їх коріння сягають глибокої давнини. Для декодування системи символів майбутнім учителям-словесникам необхідні знання з міфології, фольклору: образ Прометея в сатирі Т. Шевченка «Кавказ» є уособленням недоторканості, безсмертя народу. Це ядро концептуального поля твору, навколо нього функціонують інші імпліцитні категорії, а саме: вертикальний контекст і підтекст. Якщо перший генерує первинну інформацію про міфічного героя, титана, богоборця, захисника людей від сваволі богів, то другий формує на ґрунті цих відомостей семантичні ланцюги, безпосередньо пов'язані з фактуальним матеріалом твору, на основі яких образ Прометея набирає символу твердості духу та безстрашності. Синтезована інформація вертикальної площини і підтексту творить основну думку поезії – жодна ворожа сила (у тому числі й царизм) не зможе скувати живої душі народу, бо він – безсмертний.

Зміст, обсяг та актуальність винесених на обговорення лекції питань дозволяє викладачеві з'ясувати рівень обізнаності студентів із вузловими

питаннями дисципліни, а також гіпотетично спрогнозувати недостатньо опрацьований ними теоретичний матеріал з відповідної теми чи розділу.

Як правило, лекція починається з оголошення теми, плану з використанням мультимедійних технологій, які дозволяють і тему, і план, і основний зміст лекції візуалізувати на екрані. Однак можна запропонувати й інший варіант: повідомлення лише теми, мети, завдання лекції, не зачитуючи план, а тільки зазначити, що в лекції буде порушено кілька важливих проблем, і, відповідно, позначати озвучені усно проблемні питання цифрами на дошці. Студентам доцільно запропонувати самостійно скласти план лекції чи виділити її основні проблемні питання. У кінці лекції студенти зачитують свої варіанти. Крім того, під час проведення цієї форми організації початку систематично пропонуються елементи бесіди. Цей прийом також активізує увагу й мислительну діяльність студентів, допомагає їм краще зрозуміти основні положення лекції. Наприклад, під час вступної лекції студентам пропонується завдання: *Проаналізуйте таблицю, яка ілюструє зв'язки лінгвістики тексту з іншими науками. Усно доповніть її.*

Таблиця 4.1.1

Зв'язок лінгвістики тексту з іншими науками

Лексикологія	Лінгвістичні науки	Зв'язок лінгвістики тексту з іншими науками зумовлений самим предметом вивчення, який є спільним для багатьох наук, а також активними інтегративними процесами, притаманними сучасній науці, необхідністю розглядати певне наукове явище з урахуванням досягнень різних наукових дисциплін	Нелінгвістичні науки	Філософія
Семасіологія				Логіка
Стилістика				Психологія
Синтаксис				Інформатика
Когнітивна лінгвістика				
Комунікативна лінгвістика				
Соціолінгвістика				
Психолінгвістика				

Студенти під час лекцій систематично залучаються до активного співробітництва. Як слушно зазначає О. Семеног, «якісна риса сьогодення –

це діалогова взаємодія викладача-науковця і студента-дослідника. Це діяльна, активна позиція його учасників, стимул самовдосконалення, саморозвитку та постійного оновлення. Саме в процесі діалогової взаємодії, на переконання більшості дослідників, відбувається освітня зустріч, яка збагачує і студентів, і викладачів новими враженнями, ідеями, цінностями» [376, с. 114]. Студенти можуть стати співавторами лекції, коли виступають з підготовленими заздалегідь повідомленнями або ж готують визначене лектором питання плану лекції й виступають разом із викладачем в аудиторії.

Продуктивною формою в процесі навчання лінгвістики тексту є також практичні заняття. *Практичне заняття* – форма організації навчання лінгвістики тексту у виші, метою якої є формування професійно значущих компетентностей студента-філолога. Під час практичного заняття викладач організовує докладний розгляд студентами певних теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння й навички використання цього матеріалу в практичній площині.

Завдання практичного заняття полягають у поглибленні та розширенні знань студентів, формуванні навичок професійної діяльності, розвитку наукового мислення, перевірці якості їхніх знань. Практичні заняття передбачають розв'язання прикладних завдань, взірці яких було запропоновано викладачем під час лекцій, однак завдання практичних занять набагато ширше, адже необхідно визначити, якого типу завдання будуть розв'язуватися, з'ясувати їхню оптимальну кількість задля створення в студентів цілісного уявлення про навчальну дисципліну, методи її дослідження.

Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Зміст *практичного заняття* визначено в робочих програмах з мовознавчих дисциплін, деталізовано в планах практичних занять, які викладачі готують і пропонують студентам для ознайомлення заздалегідь. Практичне заняття містить кілька взаємопов'язаних етапів: проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студентів;

постановка загальної проблеми викладачем та її обговорення; розв'язування контрольних завдань, їх перевірка та оцінювання.

Ефективність заняття залежить від попередньо підготовлених матеріалів (тестів для перевірки рівня засвоєння теоретичного матеріалу, сформованості умінь та навичок; набору завдань різного рівня складності для їх виконання студентами під час заняття).

Психологами доведено, що повторні дії в процесі практичного заняття, якщо вони супроводжуються різноманітністю змісту навчального матеріалу (доповнення новими елементами в завданні, варіація умов розв'язання тощо) й раціонально розподілені в часі, є досить ефективними (оскільки одноманітні завдання не забезпечують усвідомлення навчального матеріалу). Наприклад, під час практичного заняття з теми «Поняття про актуальне (комунікативне) членування речень у тексті» пропонуємо низку завдань:

• *Опрацюйте рекомендовану літературу. Підготуйтеся до висвітлення контрольних питань.*

• *Згадайте основні семантичні ознаки тексту й визначте, який із поданих варіантів становить текст. Обґрунтуйте думку.*

а) Українська мова в світі. Таємниці української мови. Як народжується слово. Барви української мови.

б) Слово – найтонше доторкання до серця, воно може стати й ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Мудре й добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане й нетактовне – приносить біду (В. Сухомлинський).

в) Мова й мовлення, звуки і букви, слово й словосполучення, речення й текст, стиль і жанр.

г) Як добрий чорний хліб для їжі і як прозора джерельна вода для життя, так нам потрібне пристрасне, вихоплене з-під громів і з-під самого сонця слово, зіткане з мужності і ніжності, з перехресних тривог і хрещатого цвіту надій (М. Стельмах).

• *Простежте, як реалізуються семантичні ознаки в поданих текстах:*

Наші пісні

Ми живемо у світі, де співіснує безліч ритмів: klepanня коси, тупіт копит, і дзюрчання молока у відрі, і хлюпання морських хвиль, і перестук поїзних коліс, і цокання годинника. Обдарований музикальним слухом, наш народ тонко відчуває всі ритми, тому й витворив близько трьохсот тисяч народних пісень, якими зачаровує увесь світ. Їх у нас сила-силенна на будь-який смак: хлопцям подавай «Ой на горі та й жінці жнуть», а дівчатам – «Цвіте терен».

Американцям і не лише їм важко уявити Різдво без «Колядки дзвонів» – пісні, слова якої покладено на музику славетного українського композитора Миколи Леонтовича. Наш «Щедрик» прикрашає такі всесвітньо відомі фільми: «Гаррі Поттер», «Сам удома», «Загублений у Нью-Йорку». А чи знаєте ви, що в космосі першою прозвучала українська пісня «Дивлюсь я на небо...»? Понад півстоліття тому її виконав наш земляк – космонавт Павло Попович. Напевно, автор пісні Михайло Петренко й не сподівався, що його творіння звучатиме аж за небом, де навіть сокіл не літає.

Наші пісні з будь-якими мотивами: чи з пристрасними карпатськими ритмами у виконанні Руслани, чи з тривожними кримськотатарськими інтонаціями Джамали – долають усі кордони без віз, бо в них – жива душа народу України *(З журналу)*.

Залізо – один із найбільш поширених на Землі елементів: земна кора містить 4,2% заліза. Однак лише приблизно сорокова частина цієї кількості сконцентрована у вигляді родовищ, придатних для розроблення. Основні рудні мінерали заліза – магнетит, гематит, бурий залізняк, сидерит. Магнетит містить до 72% заліза і, як показує його назва, має магнітні властивості. Гематит містить до 72% заліза і, як показує його назва, має магнітні властивості. Гематит, або червоний залізняк, містить до 70% заліза; назва мінералу походить від грецького слова «гема» – кров. Саме ж слово «залізо» походить від санскритського слова «джальджа» – метал, руда.

У наші дні майстри вогнених справ досконало оволоділи виплавою металу найрізноманітнішого призначення. Яких тільки сталей не зустрінеш у переліку продукції сучасного металургійного заводу! Нержавіюча і швидкорізальна, шарикопідшипникова і пружинна, магнітна і немагнітна, жароміцна і холодостійка...

Чи доводилося вам чути про «дерев'яну» сталь? Виявляється, є і така; її теплопровідність точно відповідає теплопровідності дерева. До її складу, поряд із залізом, входить нікель (31%) і хром (1%), причому найменше відхилення від «рецепту» призводить до втрати дерев'яних властивостей. Більш звучна і красива назва в «алмазної» сталі, що містить приблизно 5% вольфраму. Її застосовують для оброблення особливо твердих матеріалів, оскільки за твердістю вона лише трохи поступається перед самим алмазом.

На одному з бельгійських металургійних заводів кілька років тому введено в дію стан для прокатування сталюї штиби з нанесенням на її поверхню різних візерунків. Таким способом сталюму листу можна надати вигляду дерева, шкіри, тканини та інших матеріалів. Лист із візерунковою поверхнею вже припав до смаку автомобілебудівникам, творцям побутової техніки, архітекторам.

Залізо – метал-трудівник, головний метал промисловості (*З журналу*).

- *Визначте, яка із запропонованих тем найбільше відповідає змістові тексту: а) Краса навколо нас; б) Українські ріки; в) Світлі почуття; г) Зворушлива поезія.*

Сонце заходило. Косе проміння падало на річку Білу, і не була вона тоді білою, а сяла всіма кольорами у своїх пологих берегах. Обидва береги були однакові, але по однім боці лягло село велике, з двома церквами, а по другім – луки, поля й далі степи, степи безкінечні. Луки підходили до самої річки, наче аж падали в неї.

Річка Біла не широка. Он через неї перекинулися кладочки, позв'язувані де вірвовкою, де перевеслом, а де й так – просто жмутом трави. Ними можна було любоватися, як художнім твором, як храмом Растреллі, як поетичною мрією, – так вони були під стать і пейзажеві цьому, і тихому темпові руху хвиль у річці, й такому ж темпові життя села. По них, по оцих кладочках, перелітає пісня, коли ото в суботу зацвітуть вулиці дівочими голосами й радісними гармоніями; по них котиться протяжливе «Ге-ей» плугатаря, що оре найдальшу свою скибу, а істик у зуби взяв, бо нікуди його встромити. Парубок і дівчина йдуть одне одному назустріч (*Гнат Хоткевич*).

- *З'ясуйте тип тексту за соціологічним напрямом. Яка із фраз виражає головну думку тексту: а) Рідна мова; б) Скарбниця знань; в) Основний засіб самоусвідомлення; г) Мовна індивідуальність.*

Кожній особистості притаманна внутрішня потреба в розвитку, і вона реалізується не тільки нею самою, а й контактами та взаємодією з іншими особистостями і лише в такий спосіб виходить на соціальну взаємодію з суспільством, народом, державою.

Безсумнівно, що аксіоматичною є теза про мову як основний засіб самоусвідомлення, самотворення і самовираження та самореалізації особистості.

Мова є одночасно явищем індивідуальним і соціальним, обслуговує кожну окрему людину й усе суспільство. Вона спрямована як у внутрішній світ людини, її психіку, так і в зовнішній світ природи і людських взаємин. На

ґрунті мови й конкретно-чуттєвого досвіду людина зростає як особистість. Той, хто прагне досягти успіху в житті, «створити себе», неодмінно має використати для цього можливості мови, її культурного використання.

Мова – скарбниця знань, доступ до якої вільний для кожного. І кожний може скористатися інтелектуальною власністю нації для задоволення своїх потреб у будь-якій ситуації мовного спілкування, коли він виступає в різних соціальних ролях: учень, студент, фахівець, учений ...

Особистість молодого людини формується переважно на мові, на її лексико-поняттєвому арсеналі та її засобами і розкривається як освічена виразна індивідуальність. Великий український учений Олександр Опанасович Потебня писав: «Мовна індивідуальність виділяє людину як особистість, і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства» (За Л. Мацько).

- Прочитайте текст, визначте його тему й головну думку. З чим співвідноситься заголовок – з темою чи головною думкою тексту? З'ясуйте тип тексту за традиційною класифікацією.

Переклад – високе мистецтво

Відтоді, як різномовні народи почали спілкуватися один з одним, почали торгувати один з одним і вести перемовини про війну і мир, стали потрібними перекладачі.

Ви, напевне, розумієте, що робота перекладачів нелегка: треба бути дуже уважним, не пропустити жодного важливого для змісту повідомлення слова та швидко переходити з однієї мови на іншу.

Чи треба казати про те, що перекладач мусить добре знати не лише ту мову, з якої він перекладає («вихідну мову»), але й ту, якою він перекладає («цільову мову»? Завданням перекладача є не лише неодмінно точно передати зміст оригінального твору, але й дати уявлення про формальний аспект тексту, який він перекладає. Інакше кажучи: передати й зміст, і форму твору засобами іншої мови. Усе, що було виражено якоюсь мовою, можна висловити також іншою, але треба дбати про форму вираження (За О. Білецьким).

- Складіть твір на тему «Значення слова», розкриваючи такі підтеми й мікротеми: I. Багатство нашої мови. II. У мовному океані (1. Пасивний словник. 2. Активний словник). III. Словниковий запас людини. IV. Сила слова.
- Напишіть текст, у якому не можна було б виділити підтеми й мікротеми. Доберіть до нього заголовок.

- *Пригадайте тексти, у яких заголовок виражений фразеологізмом (прислів'ям). Подумайте, чому автор використав для назви твору саме образний сталий вислів?*
- *Проілюструйте власне дібраними прикладами з класичної літератури різні види заголовків – за семантичним і структурним підходами до класифікації.*
- *Подумайте, чи можуть бути заголовками висловлення: «Красномовство – це мистецтво керувати розумом» (Платон); «Талант ніколи не говорить трьох слів там, де досить двох» (Г. Ліхтенберг). Які ідеї можуть розкриватися в текстах з такими заголовками?*
- *Поміркуйте, чи в кожному тексті можна виявити вертикальний і горизонтальний контексти.*
- *Визначте темарематичні зв'язки речень у поданих текстах.*

Слово – це наш Бог, і жити воно має вічно, бо разом із мовою вмирає й народ.

Стоїмо перед Шевченком, як перед совістю народу. Віки давноминулі й прийдешні, літа далекі й суцї, дні посивілі й молоді проклали глибокі борозни на мудрому чолі, освітили його думою пророцтва. Чоло високе і ясне, мов українське небо, чоло печальне й відкрите, як український степ, чоло роботящого ума й апостольського провидства. А на устах живе тихе слово заповіту, і чути його на цілий світ. І стоятиме це слово на сторожі людини, поки на землі є людство.

Стоїмо перед Шевченком, як перед власною совістю. Знаю, це жертвне обличчя було в моїй долі завжди, як українська земля й небо, роса й сонце, хатній поріг і вишня під вікном. Бо скільки пам'ятаю себе, у нашій сільській хаті над срібноводим Черемошем усе були два портрети – Тараса Шевченка та Івана Франка. Вони мали на стіні своє родинне місце – навпроти вікна – і світилися в білокрилій чистоті маминих вишиваних рушників.

Бачу, як рушники плывуть у барвистих переливах, як Дніпро, і хлібосольно єднають два береги, як степи та лани широкополі оперлися об могутні плечі Карпат, а на зріднених берегах стоїть і виростає народ, право на життя та українське ім'я якому виборювали його рятівники (Я. Гоян).

Безсмертний полтавець

Іван Петрович Котляревський належить до тих довгожителів планети, які разом із витворами свого духу, впевнено переступають рубежі сторіч, далеко йдуть за межі їм відміряного часу. Два століття живе на світі безсмертний автор «Енеїди» й «Наталки Полтавки», поет, веселий мудрець, що в ньому ніби уособився оптимізм нашого народу, його обдарованість і моральна чистота.

Що ж приваблює в Котляревському його нащадків? Для нас він невіддільний від свого народу, від того ґрунту, що живив його творчість. Написав «Енеїду», звичайно, Котляревський, авторське право належить йому, і все ж славетну поему відтворював ще один автор, ім'я якому – український народ. І це аж ніяк не применшує індивідуальність письменника, а радує, підносить великого полтавця. Те, що ми зємо народністю, було органічно притаманне Котляревському, і, певне, саме тут таємниця довговіку його творів.

Народився він у містечку співучому і мужньому, у маленькому будиночку на горі біля собору – у старовинній українській хаті, з вікон якої було далеко видно. У низу за Ворсклою розгорталися за обрійну далеч мальовничі простори рідної країни, а звідти попід самі вінка підступало народне життя з його журбою і радощами. До цього життя допитливий сіроокий Котляревський пильно приглядався.

В атмосфері нечуваного гноблення в нього стало сили піднятися на оборону людини, побачити високі достоїнності трудящого люду, відчувати красу рідної мови. Завдяки Котляревському народна мова стає мовою літератури. Слово, що від нього часом поспішали відцуратися, пролунало з вуст Котляревського і дужо, і гідно (О. Гончар).

Під час проведення *практичних занять* навчальна група за необхідності може ділитися на підгрупи для виконання групових завдань.

Комунікативний підхід до організації практичних занять передбачає не лише формулювання дидактичної та комунікативної мети заняття, які можуть постати в єдності та збалансованості, а й змісту навчального практичного заняття, що зорієнтований на вдосконалення комунікативної компетентності студента.

Практичне заняття складається з кількох етапів: проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студента; постановка загальної проблеми викладачем та її обговорення; розв'язування контрольних завдань, їх перевірка та оцінювання.

Мета навчальних занять триєдина – *навчально-розвивально-виховна*. *Навчальна мета* передбачає засвоєння теорії, вироблення системи предметних і мовленнєвих умінь та навичок. *Розвивальна* реалізується в процесі оволодіння студентами досвідом пошукової, творчої діяльності, передбачає розвиток умінь переносу знань, умінь і навичок у нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності, мовної інтуїції, фонетичного й інтонаційного слуху, логічного викладення думок, інтелектуальних і пізнавальних здібностей (слухової й зорової, оперативної та тривалої пам'яті, довільної та мимовільної уваги, уяви тощо), психологічної готовності до спілкування в різних ситуаціях. *Виховна мета* реалізується шляхом добору навчального матеріалу (текстів, ілюстрацій, малюнків ситуацій тощо), у якому відображені загальнолюдські моральні цінності. Дидактичний матеріал має бути спрямований на формування національної свідомості, розуміння законів рідної мови й суспільства, пов'язаний із провідними ідеями філологічної науки, що дає змогу студентам усвідомити історію розвитку мови, засвоїти багатство її виражальних засобів. Виховна мета занять досягається також застосуванням проблемних завдань, вирішення яких потребує від студента висловлення власних думок, поглядів, почуттів, критичної оцінки різних фактів, подій, стосунків.

Лабораторні заняття – форма навчання, під час якої студенти оволодівають методикою експериментальних досліджень, здійснюючи експериментальну перевірку задля підтвердження певних теоретичних положень. Так, під час лабораторних занять студентів залучають до роботи з текстами для здійснення спостережень над мовою твору тощо.

Проведення лабораторних занять передбачає збільшення самостійності студентів у процесі виконання завдань, закріплення, розширення й поглиблення знань з основних тем навчальної дисципліни, удосконалення вмінь і навичок роботи з навчально-методичною й науковою літературою.

Однією з основних форм навчальної діяльності студентів-філологів, що спрямована на формування в них самостійності й низки ключових, предметних і загальнопредметних компетентностей є *самостійна робота*.

З огляду на це вища педагогічна школа має поступово здійснити переорієнтування освітнього процесу від традиційного транслявання інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, формування в них навичок самостійної творчої роботи.

До основних функцій самостійної роботи студентів-філологів належать: пізнавальна, самостійна, прогностична, коригувальна та виховна.

Самостійна робота майбутніх учителів-словесників з кожної дисципліни навчального плану повинна забезпечити: системність знань та засобів навчання; володіння розумовими процесами; мобільність і критичність мислення; володіння засобами оброблення інформації; здібність до творчої праці тощо.

Зміст самостійної роботи над конкретною навчальною дисципліною визначається робочою навчальною програмою і методичними рекомендаціями викладача.

У процесі самостійної роботи над вивченням лінгвістичних дисциплін у вищій школі важливу роль відіграють раціональні засоби, а саме: її види і методи організації, умови праці, розпорядок дня, техніка праці тощо.

Під час вивчення дисципліни «Лінгвістика тексту» можна виокремити такі види самостійного учіння студента: слухання лекцій, виконання практичних і творчих завдань; написання доповідей, рефератів, курсових робіт; підготовка до модульного тестового контролю та іспитів; робота з науковою літературою та ін.

Кожен із зазначених видів потребує від студентів наполегливої самостійної роботи й додаткової позааудиторної діяльності.

Задля вироблення стійких умінь і навичок лінгвістичного (часткового й повного) аналізу текстів різних функціональних стилів ми пропонуємо орієнтовні завдання для самостійної роботи:

•*Напишіть реферат на одну із тем: 1. «Основні підходи до розуміння понять «текст», «дискурс» з погляду журналістики, педагогіки, філософії, лінгвістики, дидактики». 2. «Тлумачення глибинного змісту текстів з погляду герменевтики». 3. «Текст як об'єкт вивчення феноменології». 4. «Дослідження тексту в галузі когнітивної лінгвістики». 5. «Параметри тексту у лінгвістичній прагматиці». 6. «Текст у соціолінгвістичних дослідженнях». 7. «Основні завдання тексту в комп'ютерній лінгвістиці».*

•*Виконайте завдання на основі зв'язного тексту:*

Отакого вечора, коли цвітуть садки і з кожного лунає знеможливе пташине щебетання, отакого вечора, навесні, гостріше відчуваєш самого себе й все те, що тебе оточує. Свіжими, оновленими очима дивишся, ясніше розумієш і сприймаєш. Немов даровано тобі спостигання смислу, таїни, мудрості життя, і ти усвідомлюєш усю свою змогу, і тобі стає так, наче ось-ось широко розчиняться ворота твого єства, розчиняться й назавжди заберуть собі всю красу й всю привабливість світу.

Отакого вечора, навесні, по-новому починаєш розуміти, яке тобі все дороге: і тихе, задумане село, що озивається бадьорими молодими голосами, у яких теж звучить весняна свіжість; і дух зволоженого ранковим дощиком чорнозему; і гіркуватий запах черемхових заростей, од яких віє холодком, які чомусь викликають у тобі спогади про дитинство ... (Є. Гуцало).

а) прочитайте текст, зробіть його повний лінгвістичний аналіз. Складіть опис літнього вечора (10–12 речень), використовуючи при цьому тільки іменники прикметники та дієслова. Поясніть яку роль, на вашу думку, виконують зазначені частини мови в тексті;

б) перепишіть текст, у кожному абзаці визначте і підкресліть концептуальне речення. Схарактеризуйте мовні засоби, що об'єднують речення в надфразну єдність. Зробіть частковий семантичний аналіз тексту;

в) прочитайте текст і визначте його стиль. Схарактеризуйте мовні ознаки поданого тексту. Зробіть його частковий структурно-граматичний аналіз.

Ефективність самостійної навчальної роботи студентів з дисципліни «Лінгвістика тексту» значною мірою залежить від певних дидактичних умов, з-поміж яких основне місце відводиться практичним, творчим завданням та завданням з елементами наукової роботи (реферат, лінгвістичне повідомлення, курсова робота, стаття).

Отже, методично правильне використання форм організації освітнього процесу сприяє підвищенню ефективності навчання лінгвістики тексту, формуванню лінгвістичної й методичної компетентностей студентів-філологів, а також активізації механізмів професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації.

4.2. Методи навчання лінгвістики тексту в системі компетентнісної мовної освіти

Формуванню компетентної особистості майбутнього вчителя-словесника в процесі навчання лінгвістики тексту сприяють ефективні методи. Проблему методів навчання висвітлено в працях дидактів: А. Алексюка, Ю. Бабанського, М. Данилова, І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Масальського, В. Онищука, Ю. Пассова, І. Прокоп'єва, С. Смирнова, О. Соколова, П. Щербаня та ін.; лінгводидактів: З. Бакум, О. Біляєва, Г. Ващенко, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Караман, С. Карамана, О. Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Любашенко, В. Мельничайка, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.

Науковці розглядають методи навчання у вищій школі як: систему методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, загальнодидактичними принципами, характером навчального матеріалу й особливостями джерел навчальної інформації (С. Караман [156]); упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на розв'язання навчально-виховних завдань вищої школи (О. Караман, С. Караман, М. Пентилюк та ін. [250]); сукупність прийомів, які

використовуються викладачем для досягнення певної мети (Н. Остапенко [305]); складну педагогічну категорію, завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна; багатоаспектне явище, що забезпечує розвиток методологій, нових освітніх технологій будь-якої галузі та напрямів одержання знань (О. Копусь [179]).

Логіка нашого дослідження потребувала з'ясування сутності поняття «метод», оскільки це забезпечує правильність вибору шляхів реалізації окресленої програми дослідно-експериментального навчання майбутніх учителів-словесників.

На сучасному етапі розвитку вищої школи особливого значення набуває оптимізація освітнього процесу, що досягається передусім удосконаленням змісту навчальної дисципліни, що зумовлює трансформацію форм навчання та пошук оптимальних комбінацій методів як традиційних, так і інноваційних.

Дослідники системи методів навчання М. Махмутов, Л. Федоренко [238; 427] запропонували їх класифікацію за дидактичними функціями, яка впродовж довгого часу застосовувалася викладачами вишів. До цієї класифікації належать такі методи: інформаційно-рецептивний; ілюстративно-наочний; комунікативно-творчий; пізнавально-репродуктивний; системно-структурний; операційно-конструктивний; контрольна-корекційний [238].

Означену класифікацію методів навчання згодом науковці доповнювали, удосконалювали, обґрунтовували в інших аспектах навчально-пізнавальної діяльності (О. Біляєв, Н. Голуб, М. Греб, О. Копусь, І. Дроздова, В. Краєвський, С. Караман, О. Куцевол, О. Кучерук, І. Нагрибельна, В. Онищук, Н. Остапенко, Т. Симоненко, П. Щербань, А. Хуторської, М. Махмутов та ін.). У контексті нашого дослідження викликає інтерес класифікація А. Хуторського, який методи продуктивного особистісно зорієнтованого навчання поділяє на такі групи:

- *когнітивні методи* (наукові, методи навчальних предметів, метапредметні);

- *креативні методи* (інтуїтивні, алгоритмічні, евристичні);
- *орґдіяльнісні методи* (методи учнів, методи вчителя, методи управління освітою) [443].

Частина науковців поділяють методи навчання на словесні – розповідь-пояснення, бесіда, лекція; наочні – ілюстрація, демонстрація; практичні – досліди, вправи, лабораторні роботи, реферати тощо [325].

Класифікацію загальних методів навчання на основі особистісно-діяльнісного підходу розробив Ю. Бабанський. У ній ураховано всі складники педагогічної діяльності:

- методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- методи стимулювання й мотивації учіння;
- методи контролю та самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності [14].

До першої групи *методів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності* з урахуванням: 1) аспекту передачі і сприймання навчальної інформації дослідник відносить такі: *словесні методи* (бесіда, розповідь, лекція та ін.); *практичні методи* (вправи, лабораторні досліди, трудові дії та ін.); 2) логічного аспекту навчального пізнання та аспекту мислення виокремлено такі методи: *індуктивні, дедуктивні, репродуктивні, проблемно-пошукові*; 3) аспекту керування учінням: *методи самостійної роботи учнів, методи роботи під керівництвом учителя*.

До другої групи *методів стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності* Ю. Бабанський відносить: *методи стимулювання й мотивації інтересу до учіння; стимулювання й мотивації обов'язку та відповідальності в учінні* [14].

До третьої групи методів *контролю та самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності* належать: *методи усного контролю й самоконтролю; методи письмового контролю й самоконтролю; методи лабораторно-практичного контролю й самоконтролю* [14].

Наявність різних класифікацій методів свідчить про активний науковий пошук, накопичення й теоретичне узагальнення досвіду педагогів, дослідження науковцями їх на різних можливих системних рівнях. Відсутність сталої класифікації методів навчання у фаховій літературі пояснюється складністю педагогічного і, зокрема, освітнього процесу.

В основу класифікації методів навчання українськими лінгводидактами покладено спосіб суб'єкт-суб'єктної взаємодії, згідно з яким виділено такі методи навчання: *усний виклад педагогом матеріалу* (пояснювально-ілюстративний); *бесіда викладача зі студентами / магістрантами* (евристичний); *спостереження студентів / магістрантів над мовою* (проблемний виклад); *робота з підручником* (репродуктивний); *метод вправ* (частково пошуковий); *дослідницький* (формувальний).

О. Копусь обґрунтовує, що традиційні форми навчання (навчально-наукова робота, проведення різних видів практик, самоосвіта та ін.) доцільно наповнювати новим змістом, адекватним сучасним вимогам суспільства, ураховувати як системотвірні чинники, так і практичну реалізацію принципів інтеграції, диференціації та індивідуалізації, для організації багатоаспектної навчально-розвивальної діяльності студентів, застосовувати в органічній єдності всі компоненти активного навчання (активізація позиції магістранта, залучення його в процес самостійного здобування знань, умінь і навичок та дослідницьку діяльність; залучення до проектування навчального процесу на основі педагогічної взаємодії, творчості та рівноправного партнерства) [179].

Проблему впровадження активних методів навчання в систему вищої школи порушив П. Щербань. На думку дослідника, активне навчання має на меті зробити кожного студента безпосереднім учасником навчально-виховного процесу. Задля цього викладачеві необхідно на заняттях імітацією створювати те середовище, в якому доведеться працювати майбутньому фахівцеві. П. Щербань до основних методів активного навчання у вищій школі уналежнює: *ділові та рольові ігри, метод аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій, аналіз*

інцидентів, розв'язання педагогічних задач, ігрове проектування, проведення проблемної лекції, лекції-дискусії [462, с. 4–7].

О. Копусь активні методи навчання визначає як форму відносин між суб'єктами освітнього процесу, за яких усі учасники займають у навчанні активну позицію [179].

Під час навчання лінгвістики тексту студенти-філологи отримують значний обсяг знань на лекційних заняттях та з допомогою навчально-методичної літератури. Сприймаючи й осмислюючи факти мови, мовні явища, оцінки, висновки, вони залишаються в межах репродуктивного мислення. Тому пояснювально-ілюстративний метод навчання доцільно застосовувати для передавання значного обсягу лінгвістичного матеріалу, викладення й засвоєння фактів, підходів, оцінок, висновків. Однак, перш ніж подавати матеріал, потрібно сформулювати проблему, пізнавальне завдання, розкриваючи яке, викладач наводить і порівнює різні наукові погляди й підходи. За умови проблемного викладання студент є не просто пасивним спостерігачем, а співучасником наукового пошуку, який бере участь у розв'язанні поставленого завдання.

Ефективне розв'язання запропонованих педагогом лінгвістичних завдань можливе за умови застосування *частково-пошукового* (евристичного) методу, який є перевіреним і надійним способом активізації мислення студентів, спонукання їх до пізнання.

Репродуктивний метод засвоєння лінгвістики тексту полягає в застосуванні вивченого матеріалу на основі взірця або правила.

До провідних методів навчання лінгвістики тексту відносимо *лекцію* як метод (бо лекція – це і форма, і метод). Мета лекції як методу навчання полягає насамперед в ознайомленні студентів із вузловими й проблемними питаннями курсу. З огляду на це найбільш поширеним типом є *проблемна лекція*, яка містить у собі проблемні, дискусійні питання, варіанти вирішення яких досягаються обов'язковим обговоренням їх між усіма присутніми. Під час проблемної лекції викладач не подає знання в готовому вигляді, а ставить

перед студентами важливу лінгвістичну або методичну проблему, пробуджує в них бажання знайти засоби її вирішення. Процес осмислення теоретичного матеріалу відбувається у співпраці й діалозі суб'єктів освітнього процесу, що стимулює останніх до активної пізнавальної діяльності та сприяє формуванню в них професійно значущих компетентностей.

Опанувавши матеріал лекції, студенти самостійно мають опрацьовувати додаткову фахову науково-методичну літературу, робити ґрунтовні висновки за результатами наукового пошуку, адже саме в дослідницькій діяльності найповніше виявляється ініціатива, винахідливість, самостійність, творчий потенціал, комунікативні та організаційні вміння майбутнього вчителя-словесника. У цьому контексті важливе місце посідає *метод вправ*. Як свідчить аналіз спеціальних джерел, спостереження за освітнім процесом, під час навчання лінгвістики тексту викладачі намагаються залучити студентів до вправ, спрямованих на вироблення вмінь: виконувати лінгвістичний аналіз текстів різної жанрово-стильової належності, у тому числі гіпертексту; визначати мовні особливості й стиль текстів; виявляти особливості ідіостилю майстрів слова; визначати жанрову належність текстів, у тому числі з інтернетних джерел; визначати засоби і прийоми створення експресивності тексту; визначати національно маркований компонент у текстах різної жанрово-стильової належності; редагувати тексти різних типів, стилів і жанрів; створювати тексти різних типів, стилів і жанрів.

Особливе значення належить *письмовим роботам*, адже «письмова діяльність – це досить важка праця, до того ж ризикова: правильне оформлення думок спонукає нас бути чутливими в цьому процесі до критики, заперечень, неправильної інтерпретації» [186, с. 135]. Так, під час опрацювання теми: «Структура тексту, типи й стилі мовлення» за допомогою лекції з'ясовуються такі контрольні питання: 1. Опис, розповідь, роздум як основні функційні типи мовлення. 2. Функційні стилі й жанри мовлення.

Студентам пропонується виконати самостійну письмову роботу: *складіть текст-опис, у якому речення б пов'язувалися тільки паралельним зв'язком.*

Пріоритетними методами формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників вважаємо *інтерактивні методи навчання*, з-поміж яких вирізняються: *проблемні, частково-пошукові, дослідницькі* та ін. (А. Вербицький, Т. Кобильник, В. Рибальський, І. Родигіна, А. Соломатін). До них відносимо *метод проектів, портфоліо, дидактичну гру* та ін.

Останнім часом усе більшої актуальності набуває *метод проектів*, що адаптує навчання до умов реального життя, удосконалює вміння самостійного пошуку необхідної інформації, її тематичного відбору, логічного структурування, репрезентації результатів і аргументованого відстоювання власної точки зору. Незважаючи на активне застосування методу проектів у практиці навчання, до сьогодні немає одностайності щодо семантичного наповнення означеного поняття. Дидакти активно використовують такі поняття, як «навчальне проектування», «проектна діяльність», «технологія навчального проектування», «проектне навчання», «проектна технологія навчання», проте розуміння дослідниками сутності означеного явища суттєво не відрізняються. У лінгводидактиці акцентовано, що «метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів, формує вміння самостійно обирати різні рішення, шляхи отримання інформації, генерувати ідеї, гіпотези, прогнозувати їх розв'язання» [346].

Під час вивчення дисципліни «Лінгвістика тексту» задля формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників викладачі застосовують різні види проектів. Як підготовчі до виконання складних самостійних проектних досліджень використовують *короткострокові проекти*, завданням яких є підготувати невелику презентацію за темою практичного заняття або лекції. Наприклад, «*Текстові категорії*», «*Текстові одиниці*», «*Текст у системі навчання української мови*»

тощо. Такі завдання студенти виконують, як правило, у парах, користуючись порадами й підказками викладача.

Практика засвідчує ефективність проектної діяльності у формуванні креативних здібностей студентів. Цікавими й оригінальними є *проекти збірників текстів з лінгвістики тексту*: студенти добирають по 8-10 текстів різної жанрово-стильової належності, формулюють до них систему завдань (8-10) відповідно до особливостей семантичної і структурної організації кожного запропонованого тексту, які удосконалювали б навички роботи з твором. Продуктивним вважаємо укладання *термінологічного словника з лінгвістики тексту*.

Особливої актуальності в контексті методичної підготовки майбутніх учителів-словесників є *проект* «Система уроків з вивчення теми «Лінгвістика тексту» (9 клас)», для виконання якого студенти об'єднуються в групи. Кожна група готує конспект уроку, дидактичний матеріал для індивідуальної роботи учнів, мультимедійну презентацію.

Працюючи над розробленням проекту, студенти не тільки опановують довідкову літературу, а й намагаються визначити місце отриманої інформації в освітньому процесі. За допомогою методу проектів студенти вчаться самостійно, критично, творчо мислити, чітко формулювати й висловлювати власну позицію з приводу тих чи інших лінгвістичних явищ. До використання цього методу науковці висувують низку вимог, а саме: наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми, для розв'язання якої потрібні інтегровані знання та дослідницький пошук; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; визначення кінцевої мети проектів (спільних чи індивідуальних); визначення базових знань із різних галузей, необхідних для роботи над проектом; використання дослідницьких методів: визначення проблеми, дослідницьких завдань, що впливають з проблеми, висунення гіпотез щодо їх розв'язання, обговорення методів дослідження, аналіз і оформлення кінцевих результатів, підбиття

підсумків, корегування, висновки (використання в ході спільного дослідження методів мозкової атаки і «круглого столу», статистичних методів, творчих звітів, перегляду тощо).

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він застосовувався як в українській лінгводидактиці, так і в зарубіжній та набув поширення й популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для розв'язання конкретних проблем дійсності у спільній діяльності студентів.

Стратегічні завдання розвитку освітньої системи вишів пов'язані з вирішенням таких проблем, як неефективність наявних адміністративних систем контролю й оцінки якості освітніх послуг, показників достовірності й максимальної ефективності освітнього процесу; труднощі працевлаштування та ін.

Одним із засобів розв'язання зазначених проблем є *метод портфоліо* – ефективний метод раціонального, прозорого оцінювання рівня сформованості професійно значущих компетентностей майбутніх учителів-словесників.

Портфоліо розглядають як сучасну освітню технологію в основі якої покладено метод автентичного (справжнього, непідробного) оцінювання результатів навчальної й професійної діяльності, і як продукт цієї діяльності [89, с. 3]. Він сприяє динамічному процесові пізнання власних можливостей, проектуванню і побудові шляхів реалізації поетапних життєвих і навчально-професійних планів, і в кінцевому результаті, позитивному формуванню гармонійно розвиненої особистості й компетентного фахівця.

У процесі навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів-словесників під час застосування методу портфоліо можна залучити самих студентів до самостійного усвідомлення й розв'язання лінгвістичних проблем. Уміло скомпоноване портфоліо може поєднати інформацію й аналіз предметних умінь і навичок, процес оволодіння практичною педагогічною майстерністю

на заняттях та під час педагогічної практики. Метод портфоліо допомагає систематично збирати кращі творчі роботи, цікаві для аналізу тексти тощо.

Одним із продуктивних методів є *дидактична гра*, що сприяє активізації мислення студентів, підвищенню самостійності майбутнього фахівця, вносить дух творчості в навчання, допомагає підготувати студента до професійної практичної діяльності. З-поміж дидактичних ігор науковці виокремлюють:

- *ситуативно-рольові*, які включають аналіз конкретних ситуацій і їх рольове програвання;
- *конструктивно-рольові, проблемно-рольові, дискусійні*, спрямовані на формування вмінь, навичок прийняття й ефективного виконання ділових ролей, на навчання взаємодії, продуктивному співробітництву, на участь у виробленні колективних рішень;
- *творчі ігри*, мета яких – колективна творчість, створення технічних, художніх, дослідних та ін. проєктів, що сприяє розвитку творчого потенціалу, наполегливості, відповідальності особистості [396].

За допомогою дидактичних ігор «підвищується інтерес до навчальних занять загалом і до тих проблем, які моделюються і розігруються в їхньому процесі; зростає пізнавальність у процесі навчання, що характеризується отриманням і засвоєнням студентами великої кількості інформації, яка базується на прикладах конкретної дійсності, що сприяє набуттю учасниками гри навичок прийняття рішень; вони позитивно впливають на відношення студентів до освітнього процесу та інших форм занять; змінюються самооцінки студентів, вони стають більш об'єктивними; змінюються в кращий бік взаємовідносини студентів і викладачів, причому це стосується не лише викладачів, які проводять ділові ігри, але й викладачів багатьох дисциплін, знання яких допомагають успішно проводити і приймати участь в іграх» [255, с. 1]. Таким чином, ділова гра розкриває особистісний потенціал кожного студента.

Дидактична гра допомагає студентам-філологам зануритися у спеціально створену атмосферу спілкування, дозволяє виконувати різні ролі,

допомагає розкривати потенціал комунікативних здібностей, навчає приймати рішення, сприяє рефлексивному аналізу власної комунікативної діяльності.

Аналіз і синтез наукових студій засвідчує, що в сучасній лінгводидактичній теорії і практиці прослідковується зацікавленість питанням прийомів навчання (М. Вашуленко, Н. Голуб, С. Караман, М. Пентилюк, О. Пометун, Г. Шелехова та ін.). Ця проблема є актуальною тому, що до цього часу в окремих дослідженнях спостерігається сплутування термінів і ототожнення дефініцій «метод» і «прийом». Як зазначає М. Пентилюк, «прийом є елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом. Його характерною рисою є, по-перше, здатність включатися в різні методи, по-друге, частковість, через що прийом часто називають деталлю методу)» [317, с. 111].

Важлива роль у процесі формування лінгвістичної й методичної компетентностей студентів-філологів відводиться традиційним та інноваційним методам, які у своєму арсеналі мають низку прийомів роботи («бесіда за Сократом», «мозковий штурм», прийом кейса, ділова (рольова) гра, взаємне навчання та ін.). Спроектуємо їх у площину навчання лінгвістики тексту.

Евристична бесіда, або «Бесіда за Сократом». Як один із прийомів розвитку пізнавальної активності «бесіда за Сократом» нараховує вже кілька тисячоліть. Уперше він увійшов до вжитку під назвою «сократична бесіда», від імені знаного філософа Сократа, який проводив філософські бесіди з метою з'ясування істини не прямим повідомленням, а власним розумом людини.

Такі бесіди мають евристичний характер, тобто викладач може запропонувати студентам відповідний ланцюжок послідовних цілеспрямованих запитань, які допоможуть їм знайти правильне розв'язання проблемної ситуації. «Запитання Сократа» можна використовувати й з іншою метою, наприклад, завести студентів у «глухий кут», показавши

неправильність їх суджень і тим спонукавши бажання дізнатися про необхідну для розв'язання проблеми інформацію.

Під час навчання лінгвістики тексту студентів-філологів цей прийом можна застосувати так:

•Прочитайте уривок з тексту. Дайте відповіді на післятекстові запитання і продовжіть його власними роздумами з цього приводу. Твір-роздум запишіть. Зробіть частковий структурно-граматичний аналіз записаного тексту.

У душі кожної людини завжди живуть дві несумісні речі – добро і зло. Хто з них переможе, такою і буде людина. Дуже важливо, щоб душі більшості з нас були чистими, щедрими, щоб зло не мало змоги оселитися там і перемогти. Інакше наша планета перетвориться на розсадник злої сили, здатної загубити Всесвіт.

Про одвічну боротьбу добра і зла відомо ще з часів створення Біблії, а може, і ще раніше. Якщо ж звернутися до всіх світових культур, то й там можна знайти згадки про цю смертельну боротьбу... (Т. Самсонова).

Зразок післятекстових запитань:

1. Що у вашому розумінні є злом?
2. Чи погоджуєтеся ви з думкою, що «світ просто захлинається у хвилях зла»?
3. Чому ви вважаєте, що добра в сучасному світі замало, адже воно нас оточує скрізь? Наведіть приклади.
4. Чому, на вашу думку, добро має перемогти зло?
5. Чи вважаєте ви злом обман і чому? (Якщо більшість студентів дасть стверджувальну відповідь, продовжити дискусію).
6. Якщо йде мова про обман ворога на війні чи інші життєво складні ситуації, то чи є це злом?

«Бесіда за Сократом» передбачає безпосередній контакт співрозмовників, спільний пошук істини під час роздумів та суперечок. Означений прийом формує у студентів-філологів уміння правильно формулювати власні думки, вести діалог, відстоювати свою позицію.

Мозковий штурм, або брейнстормінг. Цей прийом було запропоновано американським ученим А. Осборном як удосконалений варіант *евристичного діалогу Сократа*. Його використовують в умовах групових форм навчання. Під час «мозкового штурму» одні студенти генерують значну кількість ідей, а інші – аналізують і критично оцінюють ці ідеї. Означений прийом передбачає звільнення мислення студента від шаблонів і стереотипів, розвиток пам'яті, уваги, уяви, критичного мислення, креативності поглядів, творчого потенціалу.

У процесі розв'язання проблемної ситуації майбутньому вчителеві важливо вміти користуватися всіма вербальними і невербальними засобами комунікації, чому сприяє такий прийом роботи, як «мозковий штурм».

Цим прийомом можна скористатися і в процесі навчання лінгвістики тексту студентів-філологів, наприклад:

•Прочитайте текст. На якій проблемі намагається сконцентрувати увагу читача автор. Запропонуйте шляхи її вирішення. Доведіть, що ваша пропозиція є рентабельною (студенти діляться на дві групи: «генератори ідей» і «критики»). Зробіть частковий лінгвістичний аналіз тексту.

Здавалося б – легальний продукт, то й реклама легальна. Щодо тютюнових виробів медики зазначають: «Якби сто років тому було все відомо про вплив на здоров'я тютюнопаління – жодна держава не дозволила б легального виробництва та продажу цього зілля». А ВООЗ активно поширює слоган: «Від цього продукту вмирає кожен третій із тих, хто споживає його за призначенням».

Бурхливе поширення паління у XX–XXI ст. завдячує виключно вдалій рекламі. Сьогодні реклама цигарок – це лише імідж. У ній дедалі менше інформації і дедалі більше суто візуальної привабливості. Реклама зробила тютюнові вироби товаром широкого вжитку. Врешті-решт, без рекламного лоску, цигарковий дим викликає першіння в горлі, кашель, рак...

Споживач палить не цигарки, а Америку, дружбу, любов, сексуальність, елітність. Неначе первісна людина, яка вірила, що, з'їдаючи серце ворога, вона стає сміливішою (*Із газети*).

Висловлюючи думку перед аудиторією, студенти-філологи вчаться будувати власні виступи так, щоб вони якнайкраще відповідали вимогам інформування, навіювання і переконання.

Прийом кейса передбачає аналіз конкретних практичних ситуацій. Використання цього прийому передбачає перехід від звичайного накопичення знань до відносно реальної діяльності студента. Його мета полягає в тому, щоб навчити студентів аналізувати інформацію, виявляти основні проблеми, обирати альтернативні шляхи їх розв'язання, оцінювати ситуацію, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій. Під час розроблення конкретних ситуацій, за умови застосування прийому кейса, особливо важливим є той факт, що індивідуальна робота в цьому процесі пов'язується з проблемною ситуацією і груповим обговоренням пропозицій, підготовлених кожним членом групи. Це дозволяє студентам розвивати навички групової роботи.

Означений прийом передбачає аналіз конкретних практичних ситуацій. Він «сприяє успішній реалізації низки освітньо-виховних цілей: отримання невідомої раніше інформації; розвиток компетентності та здатності працювати з літературою; удосконалення вмінь спілкуватися; розвиток творчих здібностей; виховання відповідальності за свою роботу, упевненості в собі – «можу зробити», «можу вислухати», «можу виступити»; налагодження надійних зв'язків у колективі» [250, с. 132].

Так, наприклад, для студентів-філологів у курсі «Лінгвістика тексту» можна запропонувати таке завдання (його виконання передбачає поділ студентів на декілька груп і визначення в кожній із них лідера, який буде презентувати думку колективу):

•*Прочитайте текст. Виконайте завдання з карток (у кожній групі окреме завдання, яке вони обирають шляхом жеребкування).*

У світі існує безліч критеріїв оцінювання розумності тієї чи іншої нації. Одні з них базуються на констатації видатних представників якоїсь нації в

різних галузях людської діяльності. Інші – на науково-технологічних досягненнях. Є й такі, що безпосередньо пов'язують розум із силою та успіхами у війнах. Проте загальна розумність нації складається з індивідуальних носіїв розуму. Існує принаймні чотири категорії поділу розуму людей за його практичним спрямуванням і застосуванням: концептуальний, естетичний, соціальний та робочий. У світі є нації з перевагою носіїв тієї чи іншої категорії. Пращури сучасних українців жили в умовах, коли для того, щоб вижити, необхідно було навчитися заплутувати та обманювати партнера. В етнічному розумі українця мислення «за себе» перехреснується з міркуваннями «за іншого». Практичний досвід в усі часи підказував українцям шлях гнучкості, пристосування. Особливо під час іноземних поневолень. Одні народи мислять словесними кодами, інші за допомогою символів, а українці образними категоріями типу «свій» – «чужий» або «моє» – «чуже». На жаль, свої переваги соціального розуму більшість українців використало на користь сусіднім націям. Українська еліта досягала неабияких успіхів на службі у поляків, росіян, навіть турків. Подібна гнучкість українського розуму є похідною від його рефлексії. Ані здібність до генерації ідей, ані глибина мислення чи його самокритичність не зрівнюються з нейрологічною і природною гнучкістю розуму українця. Остання й дозволяла пристосовуватися до різних життєвих ситуацій і виживати. Виживати в умовах заборони рідної мови, голокостів, геноциду та етноциду.

Якщо, наприклад, росіяни живуть одним днем, то для українців дуже важливим є перехід від тимчасової перспективи до масштабів років, десятиріч і навіть століть.

При цьому поступово випрацьовується вміння поколінь відмовлятися від негайного виконання своїх бажань заради досягнення накресленого у майбутньому. От чому для українця істина повинна бути пережита, а не викладена чи розказана. Отож усім націям, які ходять під Богом, – своє (М. Харків).

Картка 1. Доберіть до тексту заголовок. Обґрунтуйте свій вибір. Визначте у першому абзаці концептуальне речення. Зробіть частковий структурно-граматичний аналіз тексту.

Картка 2. Визначте стиль тексту та його тип. З'ясуйте засоби зв'язку в тексті (лексичні, морфологічні, синтаксичні) і встановіть які з них переважають. Зробіть його частковий лінгвістичний аналіз.

Картка 3. Визначте в тексті зачин, основну частину й кінцівку, ССЦ, складіть до нього план. Схарактеризуйте функціональні вияви текстових категорій (цілісності, зв'язності, інформативності, часу і простору, антропоцентричності).

Картка 4. *З'ясуйте основну думку тексту. Визначте засоби вираження категорії зв'язності: лексичні, морфологічні, синтаксичні (повторення слів, споріднені слова, синоніми, займенники, числівники, прислівники, співвіднесеність часових і видових форм дієслова, сполучники, частки тощо). Зробіть частковий лінгвістичний аналіз-коментування тексту.*

Картка 5. *Визначте, як реалізується категорія часу і простору в тексті. Зробіть його цілісний лінгвістичний аналіз.*

Після обговорення і виконання завдань у групах, заслуховують виступи всіх лідерів, які подають інформацію у вигляді доповіді, схеми чи узагальнювальної таблиці. Усі інші студенти слухають і, за потреби, доповнюють, обмінюються думками, роблять висновки.

Останнім етапом у цій роботі є заключне слово викладача, у якому він аналізує результати роботи кожного студента, відзначає активних, указує на недоліки.

Прийом кейса є справді значущим для формування спеціальної, методичної і комунікативної компетентності студентів-філологів. Таким чином у майбутніх учителів формується аналітичне й системне мислення; розвиваються комунікативні вміння і навички; виробляється здатність до роботи в групі, колективі тощо.

Ділова (рольова) гра є спеціально організованою формою навчання з перетворенням теоретичних знань у діяльність. Модельована грою діяльність стає ніби внутрішнім стрижнем, навколо якого нагромаджуються і закріплюються знання, а сама логіка здійснення діяльності спричиняє потребу в нових знаннях [396, с. 140].

Цей прийом репрезентує в комплексі рольову гру з різним колом інтересів її учасників і необхідністю прийняття рішення на завершальному етапі або під час. Гра є дидактичним засобом розвитку творчого (теоретичного і практичного) професійного мислення майбутнього вчителя-філолога. Це досягається конструюванням і реалізацією системи проблемних ситуацій та пізнавальних завдань. «Предметом змісту гри виступає

модельовання двох реальних процесів: виробництва і професійної діяльності спеціалістів» [396, с. 141].

На основі цього прийому формуються професійні якості майбутніх фахівців, він дозволяє моделювати основні види фахової діяльності особистості з метою трансформації знань в уміння і навички, накопичення досвіду професійної діяльності.

Головною умовою прийому гри є ініціативність студентів у навчальному процесі, яку стимулює педагог в якості консультанта.

Спроекуємо означений прийом у площину навчання лінгвістики тексту.

•Прочитайте текст. Розподіліть усі слова на групи з позитивним і негативним емоційним забарвленням. Протягом 10-15 хвилин складіть два діалоги з визначеними групами слів (завдання передбачає поділ студентів на дві групи). Розіграйте діалоги в групах.

Уперше в житті вирішив я творити добрі діла. Дивлячись на ластівок, я подумав: «От коли б повипадали з кубла ластовенята! Я зараз же нагодував би їх мухами й хлібом, аби тільки ластівка бачила, на які діла я здатний, і розказала Ісусу Христу». Але ластовенята не падали. «Що ж його робить?» – думав я, залишивши ластівок. Тоді вирішив йти на вулицю шанувати великих людей. Дід казав, що за це прощається багато всіляких гріхів на тім світі. Піду знімати перед ними шапку й казати «здрастуйте». Шапка якраз валялась у човні. Це була старенька дідова шапка. Тепер уже нема таких шапок. Вона була товста і своїм виглядом нагадувала мідний казан. І важка теж була, як добрий казанок. Спочатку вона довго лежала в сінях. Кішка виводила в ній кошенят, тому й пахла вона вже не дідом, а котами. Проте розбиратись було ніколи. Аби було що зняти з голови для пошани. Я надів шапку по самий рот і вийшов за ворота... (О. Довженко).

Рольові та ділові ігри допомагають формувати в студентів-філологів комунікативні здібності, самостійність мислення, професійну компетентність та ін. Вони проходять у формі групового мисленнєвого пошуку, що потребує залучення в комунікацію всіх учасників гри. Завершується гра підбиттям підсумків, у яких основна увага звертається на аналіз найбільш значущих результатів.

Взаємне навчання. Загальновідомо, що, навчаючи інших, ти навчаєшся сам. Тому прийом взаємного навчання зорієнтований на наближення вищої школи до практичного життя, розвиток творчої ініціативи, незалежності студентів. За такого підходу навчання відбувається на основі особистісно орієнтованої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Взаємне навчання передбачає, що кожен із студентів є одночасно викладачем для інших членів групи й активно допомагає їм засвоїти знання, якими він володіє на високому рівні. Це сприяє стабілізації загального рівня знань студентів з певної дисципліни.

У процесі взаємонавчання відбувається спільне засвоєння теоретичного матеріалу, спільне набуття вмінь і навичок, спільний контроль здобутих знань. В умовах такого навчання студент стає суб'єктом пізнавальної діяльності, її організатором і учасником [4].

Наведемо приклад застосування прийому взаємного навчання під час засвоєння лінгвістичного матеріалу майбутніми вчителями української мови і літератури (завдання передбачає поділ студентів на групи, керівниками яких є старшокурсники):

***Завдання для I групи студентів.** Прочитайте текст. Визначте роль різних частин мови як засобу його образності. Зробіть частковий граматичний аналіз тексту. Які синтаксичні одиниці в тексті домінують?*

***Завдання для II групи студентів.** Прочитайте текст. Схарактеризуйте функціональні вияви текстових категорій: цілісності, зв'язності, інформативності, часу і простору, антропоцентричності. Доберіть заголовок.*

***Завдання для III групи студентів.** Прочитайте текст. Визначте роль різних частин мови як засобу образності тексту. Напишіть анотацію на поданий текст.*

Люди здавна мріяли про витворення штучної міжнародної мови, й історія людства знає близько 500 проектів таких мов. Так, у II ст. до н.е. придворний римський лікар К. Гален запропонував штучну писемну мову. Англійський філософ Т. Мор у своїй «Золотій книзі» (1516 р.) створив таку мову для населення вигаданого ним острова Утопія. 1880 року німцем Й. Шлейєром було створено на базі кількох європейських мов першу звукову штучну мову *воляпюк*, яка досить швидко здобула популярність: через 20 років після її створення існувало вже 300 воляпюкських товариств, виходило 25 журналів, більше тисячі вчителів навчало цієї мови.

З плином часу кількість штучних мов зростає, постає навіть окрема мовознавча наука, що досліджує ці своєрідні явища, – *інтерлінгвістика*. Сьогодні найбільш поширеними допоміжними міжнародними штучними мовами, окрім мови воляпюк, є також *ідо*, *інтерлінгва*, *уропі*, *новіаль*, *оксиденталь* та низка інших. Проте найпопулярнішою з-поміж усіх штучних мов є, безперечно, *есперанто*.

Мова ця народилася в кінці XIX ст. Творець її, варшавський лікар-окуліст і поліглот Людвік Заменгоф, намагався зробити мову однаково легкою для всіх. Назва її походить від псевдоніма, під яким 1887 р. вийшла на есперанто перша книжка «Міжнародна мова» («*Lingvo internacia*»). Есперанто – той, що сподівається. Л. Заменгоф написав і видав перші підручники, словники, збірники художніх творів і стійких зворотів, перекладених новоствореною мовою.

Опанувати есперанто досить легко навіть за один вечір, тому що система цієї мови проста й логічна. Мова має 16 граматичних правил (без жодного винятку), відмінків – усього 2 (називний і знахідний), чисел теж 2, а родів немає взагалі. Лексика есперанто базується на коренях індоєвропейських мов – романських, германських, слов'янських (*Із журналу*).

Результатом виконання завдання кожної з груп є зв'язна відповідь-розповідь, яку виголошує керівник групи (студент старшого курсу навчання). До обговорення долучаються всі інші керівники й учасники груп, які можуть доповнювати, ставити запитання, коментувати. Увесь цей процес контролюється викладачем, який бере активну участь в обговоренні й підбиває підсумки заняття.

На наш погляд, прийом взаємного навчання є одним із тих елементів заняття, який найбільше може зацікавити студентів усіх курсів. Під час такої роботи формується не тільки лінгвістична компетентність, а й професійні уміння і навички майбутніх учителів-філологів. Застосування активних прийомів роботи у процесі навчання лінгвістики тексту майбутніх

учителів української мови і літератури сприяє не тільки підвищенню рівня їх знань, а й формуванню умінь, навичок і здібностей: самостійно мислити; правильно висловлювати думки, вести діалог, відстоювати свою позицію; будувати власні виступи так, щоб вони якнайкраще відповідали вимогам інформування, навіювання і переконання; працювати в групі й колективі. За такої умови розвиваються лінгвістична, комунікативна і професійна компетентності майбутніх учителів-словесників.

Отже, упроваджуючи означені методи і прийоми в процес навчання лінгвістики тексту викладач закладу вищої освіти формує індивідуальні, професійні, творчі здібності майбутніх учителів-словесників, тобто професійно-педагогічну компетентність, яка включає в себе літературознавчий, лінгвістичний, психологічний, педагогічний, дидактичний, методичний і комунікативний складники. Не претендуючи на вичерпну характеристику всіх методів, які можна використовувати для реалізації компетентнісного підходу до навчання лінгвістики тексту студентів-філологів, зазначимо, що визначальною рисою цих методів є активна діяльність усіх суб'єктів педагогічного процесу (викладачів і студентів).

4.3. Технології навчання лінгвістики тексту на основі компетентнісного підходу

Проблемі технологізації освітнього процесу присвячено розвідки багатьох дослідників (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Богданова, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Дичківська, І. Лернер, В. Монахов, О. Пехота, С. Сисоєва, М. Фіцула, А. Фурман, А. Хуторської, І. Якиманська та ін.). Теоретичний аналіз наукових праць дав змогу з'ясувати, що в педагогічній літературі сутність поняття «технологія» попри пильний інтерес дослідників ще не отримала однозначного трактування.

Як зазначено в тлумачному словнику, слово «технологія» грецького походження й означає «знання про майстерність» [418]. С. Гончаренко

пояснює, що поняття «технологія навчання» (з грец. – мистецтво слова, навчання) у загальному розумінні визначене ЮНЕСКО. Це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання, засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання почасти тлумачать як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтуванням на його часткові цілі [78, с. 331]. І. Зязюн коментує, що етимологія слова «технологія» означає «знання оброблення матеріалу». Технологія містить також і мистецтво володіння процесом, завдяки чому персоналізується. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на запитання «Як зробити? (з чого і якими засобами?)» [146, с. 3–4].

За визначенням В. Краєвського, технологія – це системна сукупність і послідовний порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети. Технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин [189]. Дещо відрізняється від наведених тлумачення поняття, запропоноване І. Дичківською, яка пояснює його як науку про майстерність у зв'язку з технічним прогресом: у виробничій діяльності технологію тлумачать як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів та мистецтво володіння процесом [99, с. 104]. Таку ж наукову позицію обстоює й О. Пехота [323]. Технологія передбачає певну серійність в отриманні однакового продукту, а це, на думку дослідниці, означає, що в технології переважають закономірності процесу виготовлення певного продукту над людським чинником, який також впливає на процес одержання цього продукту. Якщо технічне трактування технології всім

зрозуміле і не викликає ніяких сумнівів, то з поняттям «педагогічна технологія» значно складніше [323, с. 64].

На думку О. Пометун, педагогічна технологія дає відповідь на запитання: як?, якими (методами, прийомами, засобами)? досягти поставленої мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання [342]. Лінгводидакти Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко визначають зміст поняття «педагогічна технологія» як систему, яку застосовують у педагогічному навчальному просторі і, яка складається з набору чітко визначених методів, принципів і засобів роботи відповідно до етапів навчальної діяльності.

Як свідчить аналіз фахових джерел, будь-яка технологія засновується на ґрунтовному знанні механізму процесу виготовлення і практично ігнорує чинник особистості працівника в реалізації цього процесу. Тобто для отримання запланованого продукту важливо виконати всі операції, передбачені технологічною картою, і неважливо, хто ці операції виконуватиме, тобто технологія передбачає певну серійність в отриманні однакового продукту, а також мінімізацію суб'єктивного чинника. Технологію навчання також почасти тлумачать як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх в освітній практиці з орієнтуванням на проміжні цілі навчання. Ця галузь орієнтована здебільшого на учня, студента, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) під час емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в широкому зв'язку з теорією навчання.

Будь-яка технологія передбачає: предмет праці (предмет технологічного впливу, технологічний об'єкт), засоби праці (технологічні засоби), носія технологічних функцій (працівника, колективу тощо), рівень технологічного розвитку суспільства. Технологія має безпосередній вияв у структурі виробничого процесу (технологічному процесі). В освітньому процесі вищу предмет праці й впливу – це компетентна особистість майбутнього вчителя

української мови і літератури як суб'єкта навчання, що відповідає суб'єкт-суб'єктним відношенням між учнем і вчителем, засобом праці (навчання на уроках української мови) є мова (під час навчання лінгвістики тексту) – її опановують за допомогою неї ж самої. Носієм технологічних функцій є викладач, який є проектувальником, організатором педагогічного дискурсу. Саме він з кількох можливих варіантів технологічних процесів обирає оптимальний, ураховуючи умови навчання разом з рівнем розвитку суб'єктів педагогічного впливу. Тому сучасна лінгводидактика оперує поняттями, що відображають навчання лінгвістики тексту як технологічний процес, розробляє технології навчання, окремих її складників. Інколи термін «технологія» використовують для конкретизації понять «методика», «метод» у значенні діяльності, регламентованого процесу навчання, вироблення певних мовних чи мовленнєвих умінь і навичок учнів, формування предметних та ключових компетентностей.

У лінгводидактиці означену проблему висвітлено в студіях З. Бакум, Н. Голуб, М. Греб, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, О. Копусь, А. Нікітіної, С. Омельчука, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко, В. Статівки та ін.

Услід за О. Копусь розглядаємо педагогічну технологію як складну комбінацію різноманітних організаційних, методичних, технологічних елементів навчання [179, с. 279]. Технологія навчання лінгвістики тексту – це конструювання освітнього процесу, побудоване на принципах і закономірностях педагогічної науки, а також на положеннях лінгводидактики, спрямованих на самоактуалізацію й самореалізацію студентів, що передбачають комбінування педагогічних дій задля гарантованого досягнення результату. У контексті обраної проблеми завданнями вищої школи в Україні є формування конкурентоздатного фахівця; особистості, яка критично мислить, вміє обробляти різноманітну інформацію і використовувати її для творчого вирішення проблем. Визначальним складником конкурентоздатності є компетентність особистості, яка формується з низки компетенцій. З огляду

на це формування компетентності фахівця, у тому числі й лінгвістичної та методичної, є пріоритетним завданням закладу вищої освіти.

Згідно з антропоцентричною концепцією мовної освіти (в центрі уваги людина з усіма притаманними їй характеристиками і якостями), основою професійної комунікативної компетентності студента-філолога є його комунікативно прагматичні здібності, вироблення яких вимагає впровадження не тільки інноваційних методів і засобів навчання мови, а й ефективних прийомів роботи на заняттях з дисциплін лінгвістичного спрямування.

Відповідно продуктивними технологіями навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей визначаємо *проблемно-модульну, інформаційно-комунікаційні та технології роботи з текстом*, що сприяють оптимізації освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, контекстного, текстоцентричного, дослідницького, компетентнісного підходів, забезпечують розвиток інтелектуально-творчого потенціалу студентів.

У дослідженні *проблемно-модульну технологію* визначаємо як самостійну роботу студентів за індивідуальною освітньою траєкторією, головними чинниками якої є індивідуальний підхід та проблемне навчання. Сутність проблемно-модульної технології визначив П. Підкасистий. Учений зазначає, що – це «чітке конструювання навчального матеріалу, виокремлення опор і опорних сигналів, концентрування матеріалу великими блоками, створення високоінтелектуального тла, способи організації успішної навчально-пізнавальної діяльності студентів, за допомогою яких вони досягають навчання без примусу» [315, с. 275]. Проблемно-модульна технологія містить етапи проблемного навчання, як-от: виявлення суперечностей, усвідомлення їх як певних інтелектуальних ускладнень шляхом створення проблемної ситуації; осмислення проблемного завдання і прийняття його студентами; аналіз умов пізнавального завдання; установлення залежності між його складниками; виокремлення в межах основного проблемного завдання мікрозавдань; визначення послідовності їх

розв'язання; висунення й усвідомлення гіпотези; мобілізація ресурсу знань, умінь і навичок відповідно до умови завдання й гіпотези; добір методів і засобів розв'язання завдання; виконання системи дій і операцій, що сприяють розв'язанню завдання; перевірка одержаних результатів на практиці, зіставлення з гіпотезою, встановлення логічного зв'язку між знаннями здобутими нині й раніше. Структурним складником означеної технології є модуль – відносно самостійний компонент освітнього процесу, що поєднує кілька близьких за змістом понять, чинників.

Проілюструємо упровадження означеної технології в процес навчання лінгвістики тексту. Теоретичний матеріал курсу доцільно поділити на два модулі: перший присвятити вивченню таких тем, як «Лінгвістика тексту», «Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження», «Семантична організація тексту», «Структурна організація тексту», «Мовні зв'язки між компонентами тексту», «Поняття міжфразового зв'язку в науковій літературі», «Контактний і дистантний зв'язки між реченнями та складними синтаксичними цілими»; другий акцентувати на темах: «Структура тексту, типи й стилі мовлення», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Створення й редагування текстів».

Опановуючи тему «Структура тексту, типи й стилі мовлення», студенти повинні узгодити поняття структури тексту, його стилю й типів мовлення, виробити вміння аналізувати стилі, типи, жанри мовлення. Для цього їм необхідно опрацювати пропоновану літературу, навчитися аналізувати тексти щодо їх типологічних, стилістичних, жанрових ознак. Опанування кожного модуля починається з лекції, за якою йде низка практичних занять та самостійна робота. Кожне практичне заняття містить кілька видів навчальної роботи: бесіду іноді з елементами дискусії за змістом опрацьованих студентами першоджерел, розв'язання проблемних завдань, дидактичну гру. Уже на першому практичному занятті «Лінгвістика тексту як наука й навчальна дисципліна» (I модуль) студенти повинні опанувати такі питання: становлення лінгвістики тексту як науки; предмет, мета, методи дослідження; зв'язок лінгвістики тексту з іншими науками; лінгвістика тексту як навчальна

дисципліна. Тобто усвідомити основні теоретичні відомості про лінгвістику тексту як науку й навчальну дисципліну.

Для цього вони самостійно опрацьовують список рекомендованих викладачем джерел. У процесі практичного заняття викладач акцентує їхню увагу на предметі науки, її виникненні й розвитку, уточнює мету й методи дослідження, притаманні саме цій науці; допомагає зрозуміти зв'язки лінгвістики тексту з іншими науками.

Рівень усвідомлення студентами теоретичних відомостей з дисципліни допоможе з'ясувати бесіда, що містить як репродуктивні, так і проблемні запитання. Для прикладу наведемо кілька запитань:

1. Що досліджує лінгвістика тексту? Назвіть її предмет, мету, методи дослідження.
2. Що вам відомо про розвиток лінгвістики тексту?
3. З якими науками пов'язана лінгвістика тексту?
4. Сформулюйте завдання, спрямовані на опанування цієї дисципліни майбутнім учителем-словесником.
5. Пригадайте, що таке *текстологія*. Чим відрізняється ця наука від лінгвістики тексту? Обґрунтуйте думку.
6. М. Бахтін зазначав: «Де немає тексту, там немає й об'єкту для вивчення й мислення». З позицій якої наукової галузі розглядається поняття «текст» у запропонованому твердженні?

Далі студентів доцільно розподілити на групи, кожна з яких має виконати виконує одне із запропонованих завдань:

1. Підготуйте повідомлення про зв'язок лінгвістики тексту з вашою спеціальністю.
2. Підготуйте повідомлення про сучасні тенденції розвитку лінгвістики тексту.

Підготовка усного повідомлення потребує актуалізації опорних знань, систематизації, узагальнення інформації. Використовуючи інфографіку, студенти будують схему «Зв'язок лінгвістики тексту з іншими дисциплінами».

Проблемно-модульна технологія створює умови для проведення професійно зорієнтованих рольових ігор; розв'язання студентами проблемних мовознавчих питань; сприяє формуванню лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх фахівців; розширює комунікативні можливості їх у раціональному накопиченні системи знань, а також забезпечує стійку мотивацію до навчання, зворотний зв'язок викладача зі студентами.

Інформаційно-комунікаційні технології розширюють комунікативні можливості майбутніх учителів української мови і літератури в раціональному накопиченні системи знань, сприяють формуванню в них мотивації до самоосвітньої діяльності, забезпеченню зворотного зв'язку викладача зі студентами педагогічного вишу, дають змогу залучити мультимедійні можливості сучасних засобів навчання для організації спостережень над текстом, а також опанувати взірці правильного мовлення.

Вивчення нових освітніх інформаційних технологій представлено в педагогічних часописах, дисертаціях і монографіях вітчизняних та зарубіжних учених. Так, загальні питання використання означених технологій відображені в роботах таких дослідників, як: А. Алексюк, І. Богданова, М. Жалдак, І. Зязюн, Л. Карташова, М. Кларін, Т. Клейман, Т. Койчева, Н. Макарова, В. Монахов, Н. Петрова, Є. Полат, О. Скрябіна, Р. Тайлер, В. Химинець та ін.); психолого-педагогічні проблеми навчальної діяльності на основі інформаційних технологій стали предметом наукового пошуку таких дослідників, як: В. Беспалько, В. Биков, І. Ветрова, С. Гончаренко, В. Журавський, І. Захарова, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Пехота, О. Семенов, М. Сметанський, А. Старєва, О. Трофимов, А. Фоменко, В. Химинець, М. Фіцула, О. Чайковська та ін.

Учені зазначають, що використання комп'ютерних засобів, де навчальний матеріал чітко структурований, забезпечує швидкість засвоєння інформації, вивільняє час на вироблення й удосконалення практичних умінь. Педагоги стверджують, що інформатизація освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів реформування. У широкому розумінні – це комплекс

соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією; у вузькому – упровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці.

Упровадження інформаційних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя-словесника та практику навчання української мови в середній і вищій школі представлено в наукових дослідженнях В. Бадер, В. Воробйової, К. Плиско, О. Семеног, Т. Симоненко, Н. Сороко, Г. Шелехової та ін.

Найбільш уживані визначення поняття «інформаційні технології» аналізує О. Семеног: 1) процес, що забезпечує збирання, накопичення, опрацювання, аналіз і постачання інформації споживачеві; 2) отримання, опрацювання, зберігання й передавання графічної, текстової, цифрової, аудіо- й відеоінформації на основі мікроелектронних засобів обчислювальної техніки та зв'язку; 3) сукупність систематичних і масових способів створення, накопичення, опрацювання, зберігання, передавання й розподілу інформації (даних і знань) за допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку, а також способів їх з'єднання й раціонального поєднання з немашинними процесами опрацювання інформації; 4) технології опрацювання інформації та розв'язування задач за допомогою комп'ютера та телекомунікаційних засобів, які спираються на досягнення штучного інтелекту; 5) сукупність методів, засобів зберігання, опрацювання, передавання, подавання різноманітних повідомлень і даних, які суттєво впливають на характер виробництва й наукових досліджень, освіти, культуру, побут, соціальні взаємини і структури.

Нові інформаційні технології, за визначенням В. Химинця – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій. Нові інформаційні технології навчання – це технології навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів [436].

В умовах сучасного розвитку мовної освіти та її переорієнтації на компетентнісну й культурологічну модель вагомим значення набуває питання підготовки компетентного й конкурентоздатного вчителя-філолога, який володіє найсучаснішими стратегіями і тактиками навчання. Його вирішення можливе за умови організації освітнього процесу на філологічних факультетах педагогічних університетів на засадах сучасних інформаційних технологій, передусім, мультимедійних.

Під *мультимедійною технологією* розуміють таку, що окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів оброблення інформації різних модальностей [26, с. 29]; сукупність апаратних і програмних засобів, які забезпечують сприймання людиною інформації одночасно кількома органами чуття (зір, слух) [116, с. 33]. До того ж, як правило, інформація відображається у трьох формах: аудіо, відео та анімація. Вони сприяють розширенню інформаційного поля, підвищенню мотивації до навчання, розвитку творчих здібностей та креативного мислення студента. Цю думку підтверджують сучасні дослідження, спрямовані на впровадження мультимедійних технологій у процес навчання лінгвістичних дисциплін [26; 116].

Кожен викладач може самостійно підготувати на заняття (лекційне чи семінарське) комплекс мультимедійних «об'єктів», які повністю відповідатимуть програмовому матеріалу і сприятимуть кращому його засвоєнню. Викладач має можливість будувати заняття таким чином, щоб презентації включали графічні й анімаційні зображення, відеофрагменти та інтерактивні моделі. Застосування мультимедійних технологій дає змогу отримати принципово нові навчальні продукти (матеріали) із значно ширшими дидактичними можливостями. «Вони надають змогу імітації складних реальних ситуацій та експериментів; дозволяють візуалізувати абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення процесів тощо. Фактично маємо справу з принципом наочності в навчанні, який було розроблено давно, але він потребує подальшого наукового розвитку в сучасних умовах розвитку освіти» [26, с. 29–30].

Мультимедійними продуктами вважають документи, які містять у собі інформацію різних типів і відтворюються за допомогою спеціальних технічних засобів. До них належать: інтерактивні довідники, матеріали для самоосвіти, освітні програми тощо.

Ми поділяємо думку М. Жигалової про те, що в процесі викладання дисциплін лінгвістичного спрямування найефективнішими видами мультимедіа є: презентації, кліпи та мультимедійні проекти [116, с. 36]. *Презентації* – це особливий вид наочності, який поєднує в собі ілюстративний та інформаційний складники; *кліпи* дають змогу уточнити чи повторити матеріал, найчастіше застосовуються у процесі його пояснення і закріплення; *мультимедійні проекти* сприяють систематизації вивченого матеріалу і його контролю.

З огляду на вищезазначене ми пропонуємо мультимедіа-лекцію з вивчення лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей, опрацювання якої, на нашу думку, сприятиме ефективному формуванню комунікативної та фахової компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури. Лекційне заняття такого типу викладач може підготувати на основі аналізу сучасних наукових досліджень в означеному напрямку (нами було проаналізовано праці [117]).

Слайд 1

Тема заняття: <i>Текст як об'єкт дослідження. Основні терміни і поняття лінгвістичного аналізу тексту</i>
Трактування тексту в науковій літературі
<i>У лінгвістичній науці текст – це:</i>
●максимальна одиниця мови найвищого рівня мовної системи;
●продукт мовлення;
●одиниця, що виражає судження;
●цілісне і зв'язне повідомлення, складене для передання та збереження інформації;
●сума, сукупність або множина фраз;
●структурна і смислова єдність.

Категорії тексту
<i>Основні ознаки тексту:</i>
●цілісність;
●зв'язність;
●членування;
●лінійність;
●інформативність;
●структурно-смілова завершеність.

<i>Цілісність:</i>
●смілова (єдність теми тексту);
●структурна (граматична) (оніми, займенники, займенникові прислівники, дієслова одного часу тощо);
●комунікативна (смілове і граматичне підпорядкування кожного наступного речення в попередньому, від відомого до нового).
<i>Зв'язність:</i>
●лінійна (послідовна) (безпосередній зв'язок окремих частин тексту (лексичний і граматичний));
●вертикальна (ланцюжкова) («пучкоподібна» зв'язність – через тему, заголовок, власні назви тощо).
<i>Види зв'язку у структурі публіцистичного тексту:</i>
●ланцюжковий;
●паралельний;
●інтегративний;
●корелятивний;
●тематичний.

Повтори
<i>Функції повторів:</i>
●структурно-організувальна (функція зв'язку);
●стилістична (емоційно-експресивна функція).
<i>Види повторів:</i>
●звукові;
●морфемні;
●лексичні;
●синтаксичні;

<ul style="list-style-type: none"> ● семантичні: <ul style="list-style-type: none"> – тотожний (повторюється те саме); – синонімічний; – антонімічний; – лексико-семантичні лінії; – номінаційні ланцюжки.

Слайд 5

Членування:
● глибинне (пов'язане з темою);
● поверхнєве (пов'язане з паузами);
● концептуальне (логічне обґрунтування поділу тексту на частини);
● методичне (оформлення твору);
● змістове (поліграфічне оформлення);
● технічне (поліграфічне оформлення);
● об'єктивне (застосовується лише в художніх текстах і впливає з авторського задуму);
● суб'єктивне (застосовується лише в художніх текстах і впливає з авторського задуму);
● формальне (архітектонічне);
● смислове (композиційне).

Слайд 6

Лінійність. Інформативність
Лінійність:
● послідовність викладу;
● простір і час.
Інформативність: (залежно від стилю)
● спосіб організації тексту;
● жанрові особливості.

Слайд 7

Завершеність:
● мікротекст (надфразна єдність);
● макротекст (текст цілого твору).

Інші категорії:	
●	модальність (ставлення автора тексту до змісту повідомлення);
●	інтерсуб'єктивність (ступінь однакового розуміння змісту тексту двома учасниками текстової комунікації – письменника і читача з погляду інформативного, естетичного, ідеологічного сприймання твору);
●	ефективність (здатність тексту впливати на читача різною мірою);
●	переконливість (здатність тексту впливати на позицію читача);
●	істинність (сприймання тексту як реального);
●	апелятивність (звертання до почуттів і думок читача потрібним словом, емоційний вплив).

Контекст і підтекст	
Контекст:	
●	горизонтальний (оточення певної мовної одиниці умовами або особливостями вживання певного елемента в мовленні й узагалі словесно закінчений відтинок писемного мовлення, що дає змогу з'ясувати значення слів або фраз, які входять до нього);
●	вертикальний (історико-філософський контекст певного літературного твору і його частин).
Підтекст:	
Способи вираження прихованого смислу:	
●	переосмислення значень лексем;
●	особливий порядок слів;
●	парцеляція;
●	синтаксичні повтори;
●	морфологічні структури.

Класифікація текстів	
Тексти класифікують за різними параметрами:	
● за родами:	● віршований;
	● драматичний;
	● прозовий;
● за знаковою системою:	● таблиці;
	● ноти;
	● формули;
● за місцем розташування на листку:	● бібліографічний;
	● покажчики;

	•реферати;
	•епіграф;
	•присвята;
	•колонтитули;
	•титульний текст тощо.
•за джерелом походження:	•натуральні тексти;
	•препаровані;
•за типом трансформацій вихідного натурального тексту:	•неадаптовані;
	•адаптовані;
	•повні;
	•скорочені;
	•змішані;
•за основними прагматичними функціями:	•інформативні;
	•інструктивні;
	•оціночні;
	•змішані;
•за формою мовленнєвої презентації:	•усні;
	•письмові;
•за формою спілкування:	•монологічні;
	•діалогічні;
•за сферою спілкування (стиль мовлення):	•розмовні (побутово-розмовний стиль);
	•офіційно-ділові;
	•наукові;
	•публіцистичні;
	•художні;
	•змішаного типу;
	•науково-ділові;
	•побутово-ділові;
	•науково-публіцистичні;
	•художньо-публіцистичні;
•за стилями та жанрами:	•наукові (тексти підручників, наукові статті, монографії, доповіді, повідомлення, виступи, реферати, анотації, огляди);
	•офіційно-ділові (заява, характеристика, пояснювальна записка, анкета, автобіографія тощо);
	•інформаційно-публіцистичні (передова стаття, інформаційний огляд, коментарії, нарис, фейлетон);
	•художні (вірші, поеми, пісні, казки, оповідання, повісті, романи, п'єси);

●за способом викладу:	●описові;
	●розповідні;
	●пояснювальні;
	●модально-полемічні;
	●тексти-роздуми;
	●тексти-доведення;
	●тексти-висновки;
	●тексти-визначення;
	●змішані або комбіновані тексти;
●за експресивністю мовлення (загальний тип мовленнєвої ситуації):	●художні;
	●публіцистичні;
	●розмовні;
	●наукові;
	●нейтральні;
	●експресивно-стилістично забарвлені;
●за емоційністю мовлення:	●неофіційні тексти;
	●офіційні;
	●нейтральні;
●за прагматичними функціями:	●інформативні:
	●наукові (стаття, монографія, огляд, повідомлення, анотація, лекція);
	●газетно-інформаційні (хроніка, інформаційний випуск);
	●офіційно-ділові (анкета, автобіографія, протокол);
	●інструктивні (правила, інструкції, схеми, оголошення, рекомендації);
	●оцінні (усі жанри художньої літератури і публіцистики);
	●інформативно-оцінні (рецензія, відгук, виступ, доповідь, повідомлення);
	●публіцистичні (нарис, фейлетон, огляд, коментар, інтерв'ю, репортаж);
●за функціонально-смысловими типами мовлення:	●дескриптивні (описові) (власне опис, опис-характеристика предмета, опис-оцінка ситуації);
	●нарративні (розповідні) (огляд, відступ, ілюстратив, фонові інформація);
	●пояснювальні (тлумачення, трансформація, уточнення);
	●аргументативні (міркування, доведення, умовивід);

	•інструктивні (плани, інструкції);
	•визначення;
	•статичні;
	•динамічні тощо.

Отже, мультимедійна лекція допоможе акцентувати увагу студентів на основних складниках тексту, його категоріях та класифікаціях. Такий вид лекційного заняття сприяє високій мобільності педагога, удосконаленню рівня викладання дисципліни, розвитку дискурсивних умінь студентів та формуванню високої мотивації до навчання.

Систематичне застосування мультимедійних технологій у процесі навчання лінгвістики тексту студентів-філологів сприяє підвищенню рівня фахової компетентності майбутнього вчителя, зростанню продуктивності заняття (лекційного, семінарського тощо), реалізації міжпредметних зв'язків, структуруванню навчального матеріалу та вмінню застосовувати інноваційні технології як потужний інструмент для навчання й ефективної фахової діяльності.

Пропоновані технології розширюють комунікативний репертуар майбутніх учителів української мови і літератури; сприяють формуванню в них стійкої мотивації до навчання; дають змогу залучати мультимедійний потенціал сучасних засобів навчання для організації спостережень над текстовим матеріалом. Застосування означених технологій навчання створює умови для проведення професійно зорієнтованих рольових ігор, актуалізації дискусійних мовознавчих проблем, сприяє формуванню лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників.

Особливо продуктивними у процесі навчання лінгвістики тексту студентів-філологів вважаємо технології роботи з текстом, застосування яких сприяє не тільки підвищенню рівня їх знань, а й формуванню умінь, навичок і здібностей самостійно мислити; правильно висловлювати думки, вести діалог, відстоювати свою позицію; будувати власні виступи; спрямовує на формування лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів

української мови і літератури. З-поміж означених технологій виокремлюємо *аналітичні*, спрямовані на аналіз текстів різної жанрово-стильової належності; *текстотворчі* та *комплексні*, що передбачають поєднання завдань на аналіз і продукування текстів.

Під час супровідної роботи з текстом у межах опанування інших дисциплін, зокрема «Практикум з української мови», «Сучасна українська літературна мова» тощо методично доцільним вважаємо багатоаспектне його опрацювання в процесі читання за визначеними етапами:

- виписування ключових слів;
- робота з новими словами (термінами);
- складання запитань за змістом тексту (можна запропонувати студентам підготувати два типи запитань – 1) ті, що потребують розгорнутої відповіді; 2) ті, що потребують стислої стверджувальної чи заперечної відповіді);
- складання плану тексту;
- конспектування тексту;
- переказ тексту (почасти завдання ускладнюється заміною всіх повнозначних частин мови синонімами);
- стиснення, розгортання тексту;
- маркування тексту;
- трансформування тексту в таблицю;
- побудова таблиці за текстом.

Якщо побудова таблиць відбувається разом із викладачем, доцільним вважаємо обговорення її структури (передбачувана кількість рядків, стовпчиків); обґрунтування визначеної структури; внесення пропозицій щодо трансформування текстового матеріалу. Виокремити головну інформацію допоможе маркування тексту, що сприяє формуванню в студентів умінь самостійно працювати з ним.

Наведемо приклади завдань, запропонованих студентам у межах технологій роботи з текстом:

•Прочитайте текст. Змініть його стиль на науково-популярний, орієнтуючись на учнів старших класів з різним рівнем мовної підготовки та інтересами. Запропонуйте прочитати текст однокурсникам, щоб вони оцінили його змістовність, логічність, інформативність, привабливість, доступність, мовне оформлення.

•Прочитайте теоретичний матеріал параграфа підручника «Українська мова» для учнів 5 класу. Визначте вид логічної побудови тексту. Обґрунтуйте її доцільність.

Отже, застосування ефективних технологій у процесі навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури сприяє не тільки підвищенню рівня їх знань, а й формуванню умінь, навичок і здібностей: самостійно мислити; правильно висловлювати думки, вести діалог, відстоювати свою позицію; будувати власні виступи так, щоб вони якнайкраще відповідали вимогам інформування, навіювання і переконування; працювати в групі й колективі; формуванню лінгвістичної і методичної компетентностей.

4.4. Лінгводидактичні стратегії навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури

Нове українське суспільство спонукає дослідників до пошуку способів розв'язання актуальних проблем через розкриття резервів творчого потенціалу особистості. Система мовної освіти покликана створювати умови для самоактуалізації майбутніх учителів української мови і літератури, удосконалення форм, методів і прийомів навчання й самоосвіти на основі теоретичних надбань науковців та наявного педагогічного досвіду вчителів-практиків.

У процесі експериментальної роботи доведено, що процесуальний аспект реалізації лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури передбачає зміни в мотивації засвоєння

і застосування знань, одержаних у процесі навчання мовознавчих дисциплін на засадах інтеграції з пріоритетністю лінгвістики тексту: із засобу тільки здобуття нових знань у засіб самореалізації і самоствердження через застосування системних знань та прирощення теоретичних відомостей із проблем лінгвістики тексту, що відбувається в процесі розвитку зміщеного теоретичного і практичного досвіду.

Реконструкція процесуально-технологічних умов реалізації пропонованої інтегративної системи поетапного навчання лінгвістики тексту, приведення лінгвістичної і методичної компетентностей у відповідність з інтегрованим змістом, цільовими умовами навчання у виші потребували розв'язання суттєвих питань, пов'язаних із системою побудови навчальних ситуацій пізнання, які значною мірою сприяють оволодінню майбутніми учителями української мови і літератури інтегративно-особистісним досвідом, водночас потребують розроблення ефективних *лінгводидактичних стратегій навчання* лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури.

Побудова лінгводидактичних стратегій навчання лінгвістики тексту на засадах компетентнісного підходу нині є актуальною, оскільки забезпечує розв'язання конкретних дидактичних завдань у всій різноманітності форм, методів, ефективних технологій.

Аналіз наявних у психології і педагогіці досліджень з проблеми стратегій свідчить про неоднозначність тлумачення поняття *стратегія*, яке використовується у різних інтерпретаціях. Уперше поняття *стратегія* щодо психологічних процесів, опису сприймання інформації було вжито Дж. Брунером, який вважав, що вона є деяким способом здобування, зберігання та використання інформації, яка служить для досягнення певних цілей і результатів [473, с. 236]. Більш узагальнено тлумачить це поняття Тейн ван Дейк. На його думку, стратегія має відношення до вибору дій, які відповідають меті; це певний суб'єктивний план здійснення діяльності, яка є досить складною для реалізації, оскільки виникає на основі когнітивних і комунікативних операцій [95].

Зарубіжна педагогічна психологія пропонує досить широкий спектр підходів до розуміння і класифікації стратегій у різних аспектах набуття знань, оволодіння прийомами діяльності, фахової компетентності. Найпоширенішими є:

- поведінковий підхід до диференціації стратегій, за яким діяльність того, хто навчається, тлумачиться за процесуальними характеристиками розв'язання навчального завдання;
- комунікативний підхід, згідно з яким стратегії є організаційним засобом комунікації.

Упродовж XX століття у психології та педагогіці замість терміна *стратегія* дослідники оперували загальноприйнятим – діяльність. Пізніше стратегії у розумінні вибору одного з можливих варіантів навчальних дій індивіда, змушеного вирішувати, які альтернативні дії доступні і, які є більш ефективними за певних умов, описуються В. Якуніним [470].

Практикою доведено, що процес навчання не може бути забезпечений тільки когнітивними стратегіями, тому в педагогічній науці активно розроблялися дидактичні стратегії для організації свідомого досягнення навчальних завдань. Термін *дидактична стратегія* ввів С. Архангельський, яким розроблено концепцію програмованого навчання, що, на його переконання, за багатьма ознаками має вигляд дидактичної стратегії, тому тлумачиться ним як система керівництва та управління в їх головних та загальних напрямках з урахуванням цілей, функцій, завдань навчання і передбачає:

- організацію і формування навчального процесу;
- побудову системи;
- постановку конкретних навчальних та наукових завдань, рішень і очікуваних результатів [12, с. 365].

Поняття «лінгводидактична стратегія» в українську методичну науку ввела О. Любашенко, яка тлумачить поняття таким чином: «лінгводидактична стратегія – це проект навчального процесу та розподіленої співдіяльності

суб'єктів, який здійснюється як кероване усвідомлене оволодіння мовою з метою реалізації мовлення для задоволення фахових потреб та запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, вираження та розуміння думок, відображення емоційного стану мовця» [225, с. 108]. Дослідниця до структури лінгводидактичної стратегії відносить:

- вид мовленнєвої діяльності як дидактична мета (усне та письмове мовлення, перетворення висловлень і текстів, рецептивні чи продуктивні види мовленнєвої діяльності);
- зміст діяльності або її результат – знання, уміння (дії), навички (операції);
- методи і прийоми навчання, спрямовані на мотиваційну підтримку діяльності;
- склад навчальних дій та операцій і порядок їх виконання [225, с. 108–109].

Поняття *стратегія*, хоча й уживається в лінгводидактиці вищої школи, проте не одержало чіткого обґрунтування як лінгводидактична стратегія навчання лінгвістики тексту. Сучасний соціальний запит обумовлює постановку перед викладачами мовознавчих дисциплін завдань формування у майбутніх учителів української мови і літератури лінгвістичної та методичної компетентностей.

Функція стратегії полягає в унормуванні розподіленої співдіяльності суб'єктів навчання і спрямуванні її на навчальні цілі, які ставить освітня програма. Стратегія покликана конкретизувати зміст, завдання і цілі; узгодити з навчальними цілями необхідну діяльність; упорядкувати й удосконалити плани; спроектувати види діяльності, форми роботи, методи навчання; виокремити особливості й закономірності, які необхідно оптимально використовувати на певних етапах навчання.

Запропонований нами підхід до з'ясування суті лінгводидактичної стратегії ґрунтується на його структурності, з виокремленням обов'язкових компонентів, конкретних дій та операцій. Суть лінгводидактичної стратегії

полягає в тому, щоб здійснювати поетапне навчання лінгвістики тексту на засадах компетентнісного підходу, створювати передбачувані варіанти майбутньої діяльності і прогнозувати її результати. Об'єктом проектування лінгводидактичної стратегії є діяльність, точніше навчальна співдіяльність викладача та студента. З іншого боку, така діяльність є включеною до овітнього процесу, а отже, проектування дозволяє передбачувати перебіг діяльності на етапах навчання лінгвістики тексту.

Лінгводидактичну стратегію тлумачимо як заздалегідь спроектовану розподілену співдіяльність на різних процесуальних етапах і видах з виокремленням плану дій, спрямованих на реалізацію мети, завдань, методів та прийомів для задоволення фахових потреб у процесі навчання лінгвістики тексту.

До такого проекту належать:

- зміст діяльності та результат – формування лінгвістичної й методичної компетентностей, мотивація студентів до самовдосконалення, саморозвитку, саморегуляції;
- методи і прийоми навчання лінгвістики тексту, спрямовані на мотиваційну підтримку діяльності;
- навчальні дії та операції і порядок їх виконання.

Завдяки проектній сутності лінгводидактичної стратегії, можна оцінити якість навчання лінгвістики тексту за ступенем наближення навчальної діяльності, яка планується, до оптимальної, продуктом якої є досягнення високої результативності.

Лінгводидактичною стратегією передбачається, по-перше, виокремлення структурних компонентів із зазначенням конкретних дій, операцій, підходів; по-друге, зазначаються і враховуються можливості та ресурси для досягнення цілей і результатів; по-третє, проектуються методи, прийоми, форми навчання лінгвістики тексту.

Найважливішими компонентами у пропонованій лінгводидактичній стратегії визначено такі: *конструювання прогнозу-очікування, операційний,*

діяльнісний, пізнавальний компоненти, реалізацію яких передбачено в навчальній площині.

Операційний компонент лінгводидактичної стратегії є надзвичайно важливим для результативності всієї навчальної діяльності. Операції, обумовлені змістом, становлять ядро змістових програм. Якщо кожний довільно обраний крок діяльності визначається формально-логічними підставами, то такі операції і дії є формальними.

Діяльнісний компонент – це один із системотвірних компонентів лінгводидактичної стратегії. Визначення та формування кінцевого результату діяльності проходить через певні етапи. На першому етапі навчання лінгвістики тексту (мотиваційно-ціннісному) з позиції компетентнісного підходу стратегічна мета потребує дій та операцій, які організували б реалізацію проміжних дидактичних цілей. Наприклад, для студента-першокурсника такими цілями є засвоєння базових знань, застосування яких продовжуватиметься на наступних етапах.

Важливим складником лінгводидактичної стратегії є *пізнавальний компонент*. Змістовий складник є конкретним об'єктом пізнання, що передбачає: диференціювання, ототожнення, визначення спільного й відмінного між поняттями, встановлення суті поняття, явища, об'єкта, причинно-наслідкового зв'язку між значеннями та категоріями, з'ясування особливостей, закономірностей. Пізнавальним компонентом передбачено ознайомлення студентів із загальними закономірностями породження, структурного формування та функціонування тексту в сучасному комунікативному середовищі та методикою навчання лінгвістики тексту в школі.

Компоненти стратегії одночасно взаємодіють з багатьма іншими, а отже, канал зв'язку виникає як єдиний для них усіх.

Питання про те, яким чином необхідно оптимально здійснювати поетапне навчання лінгвістики тексту, щоб кожен із етапів навчання не лише розширював, удосконалював обсяг знань, а й був розвивальним, поглибленим,

творчим як у лінгвістичному, так і в методичному аспектах, залишається відкритим. Аналіз змісту чинних програм з лінгвістики тексту й розроблення експериментальних інтегрованих програм з мовознавчих дисциплін дозволили зробити висновок, що в їх основі, крім змістової специфіки, повинна бути врахована діяльність викладачів, які мають на меті формувати лінгвістичну й методичну компетентності шляхом застосування багатоцільових навчальних стратегій. Означення вихідних цілей та співвідношення знань, умінь і навичок, лінгвістичної й методичної компетентностей має значення не лише для цілісності навчальних дисциплін, а й для професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури.

Важливими умовами лінгводидактичної стратегії, які апробовано у процесі експерименту, є передбачувані у навчанні такі форми діяльності:

- удосконалення лінгвістичної та методичної підготовки, пошуку необхідної фахової інформації;
- застосування знань у розв'язанні пізнавальних і практичних завдань;
- використання знань у формах іншої діяльності (ігрової, дослідницької тощо);
- порівняння, корекція, виявлення слухних та хибних поглядів (тобто як інструмент розвитку мислення) [225].

Суперечність змісту завдання та форми його репрезентування викладачем може бути стимулом для аналізу не лише окремого теоретичного об'єкта, а всієї множини об'єктів. Операції пізнання виділеного поняття з інформацією, що зберігається в пам'яті, за таких умов забезпечують:

- визначення категорійної належності понять;
- установлення родо-видової залежності;
- формулювання висновку;
- перенесення ознак, виділених шляхом порівняння, на інші подібні об'єкти.

Лінгводидактична стратегія навчання лінгвістики тексту охоплює декілька рівнів суб'єктної взаємодії у навчанні:

- прогнозу;
- дій та операцій;
- цілепокладання (рівень навчальної мети);
- визначення змісту навчання;
- вибір способів діяльності.

До того ж, представляють проект навчання, ті ресурси і той результат, який очікується на кожному з етапів навчання лінгвістики тексту. Слушним є твердження В. Якуніна про те, що стратегія може характеризуватися повнотою або мірою, якою вона забезпечує досягнення мети; релевантністю – відповідністю стратегії цілям; мірою надлишковості – наявністю ресурсів і можливостей для досягнення цілей; ефективністю, яка вимірюється, або кількістю витрат для отримання результату, або ж результатом, отриманим за умов певних витрат [470, с. 57].

На думку О. Леонтьєва, за багатьма своїми ознаками стратегія нагадує дії, які можна уявити як різновид своєрідної послідовності запропонованих кроків, обумовлених суб'єктом залежно від цільових настанов і своїх власних уявлень [211, с. 22–27].

Такі ознаки стратегії, як прорахованість і запрограмованість послідовних кроків, цілком відповідають виділеним Є. Машбіцем специфічним особливостям практичної моделі об'єкта в дидактиці, яка позначається поняттям *проект* [242, с. 22]. Це дозволяє зробити нам висновки про те, що лінгводидактична стратегія є реалізацією проектних можливостей лінгводидактики.

Загальний процес навчання лінгвістики тексту – це вид координації всіх конкретних предметних систем. Практикою підтверджено, що лінгводидактичні стратегії доцільно будувати із урахуванням низки чинників, які є впливовими саме для конкретного «малого» процесу навчання, у межах певної теми, розділу, навчальної дисципліни.

Процесуальні етапи навчання лінгвістики тексту, які спроектовано лінгводидактичною стратегією, відображено в таблиці (див. таб. 4.4.1).

Процесуальні етапи навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури

№ п/п	Процесуальні етапи	Діяльнісні об'єкти проектування лінгводидактичної стратегії
1.	Орієнтування	Актуалізація знань, здобутих студентами у школі, поглиблення їх відомостями з лінгвістики тексту з проекцією на перспективне засвоєння навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту»; активізація мотивів діяльності та позитивна установка на формування лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.
2.	Цілепокладання	Проектуються особистісно значущі цілі діяльності, визначення ближчих та кінцевих цілей, їх реалізація.
3.	Планування	Проектується удосконалення змісту навчальних планів і програм; забезпечення дидактичним матеріалом; доступ до навчальної інформації, інтернетних джерел, бібліотеки; визначення терміну навчання; розподіл годин для лекційних, семінарських занять, практик, презентацій; проведення контрольних-модульних робіт, заліків.
4.	Організації	Проектуються форми і види робіт, методи, прийоми, що спираються на підтримку позитивної мотивації навчання; варіанти вибору способів навчальної діяльності та способів фіксування навчального матеріалу.
5.	Реалізації	Проектуються етапи навчання, система практикоорієнтованих завдань, добір текстового дидактичного матеріалу.
6.	Співдіяльності	Проектуються ділові, доброзичливі, партнерські стосунки суб'єктів навчання, які реалізуються через індивідуальні та колективні співвідношення, а також через прийоми дидактичної комунікації та кооперації.
7.	Контролю, коригування, оцінювання	Проектується взаємоконтроль, самоконтроль, підбиття підсумків, зіставлення результатів.

Представлення будь-якого предмета науки у вигляді знань, умінь та навичок, які необхідно засвоїти та вдосконалити майбутнім учителям української мови і літератури, проектується лінгводидактичною стратегією на кожному з визначених етапів як перетворення загальнонаукових знань у

навчальний матеріал. Вирішальним чинником такого перетворення теоретичних відомостей на лінгводидактичний досвід є його передавання задля засвоєння та формування лінгвістичної та методичної компетентностей.

Лінгводидактичні стратегії передбачають усвідомлення майбутніми вчителями української мови і літератури результатів своєї навчально-пізнавальної діяльності. Якість дидактичного процесу залежить від того, наскільки такі результати є для них потрібними, необхідними й перспективними.

У процесі поетапного навчання лінгвістики тексту здійснюється генетичний перехід від наукової проблеми до постановки дидактичної проблеми (завдання) шляхом дискусійної лекції, керування навчально-пізнавальною діяльністю та усвідомлення й засвоєння.

Формування цілеутворення в самовдосконаленні передбачає завжди декілька цілей і є багатокомпонентним, оскільки чітке розмежування першочергових і подальших, кінцевих цілей є необхідними умовами для особистісного балансу самовдосконалення, що дає майбутнім учителям української мови і літератури задоволення від вивчення запропонованих дисциплін на інтегративній основі. Спостереження переконують, що багатокомпонентність цільових утворень на кожному з етапів навчання лінгвістики тексту нерідко викликає певний дисбаланс таких компонентів у свідомості студентів. Ставлячи перед собою віддалені цілі самовдосконалення, майбутні вчителі-словесники часто не в змозі визначити цілі ближні, підкріплені реальними мотивами. Невизначеність ближніх цілей (що саме потрібно мені для самовдосконалення?) загалом негативно впливає на мотивацію. На думку Дж. Брунера, якщо відсутня цілісна структура цілей, то немає спрямовальної сили для ефективної навчально-пізнавальної діяльності. Недостатньо спрямована структура цілей потребує управління процесом цілепокладання для підтримки і збереження мотивації [47].

Деформованість або несприйняття навчальних цілей є, на жаль, не єдиним чинником дезорганізації навчання, відсутності мотивації або викривлення її конфігурації. Відсутність суб'єктивного усвідомлення

навчальної мети і результату, на який спрямована діяльність викладача і студента, часто закріплена в особистісних установках та емоційно-вольових якостях студента, а низький рівень готовності загалом спричинений несприйняттям стилю спілкування, нових методів та методик, особистісними бар'єрами між суб'єктами навчання.

Педагогічною наукою та практикою доведено, що визначення навчальної мети залежить від методів навчання. Як зазначає Ю. Бабанський, методи стимулювання діяльності допомагають конкретизувати і, головне, усвідомити, «привласнити» ближні дидактичні цілі для досягнення кінцевих цілей самовдосконалення, реалізації здібностей і можливостей суб'єкта. Ставлячи завдання розв'язати навчальну проблему як ближню мету за допомогою методу професійної гри, суб'єкти навчання тим самим виявляють можливості досягнення належного рівня фахової компетентності як мети кінцевої [14, с. 247].

Взаємозумовленість проектної сутності стратегії та цілепокладання педагогів полягає в узгодженні дидактичних цілей із внутрішніми запитами та потребами студентів, у перетворенні інтеріоризованих навчальних цілей в індивідуальні цілі суб'єктного розвитку.

Надійність стратегії буде забезпечена, якщо виклад теоретичного матеріалу характеризуватиметься оптимальною доцільністю, а поетапне навчання лінгвістики тексту – інтегративною цілісністю і гарантованою результативністю. Лінгводидактичні стратегії спрямовані на усвідомлення майбутніми вчителями української мови і літератури доцільності навчання лінгвістики тексту в контексті майбутньої професійної діяльності.

Проектні потужності стратегії залежать від багатьох чинників, з-поміж яких: рівнева готовність, типи сприймання інформації (аналітичний, синтетичний, інтуїтивно-чуттєвий, раціонально-логічний); наявність чи відсутність мотиваційної упередженості; активна, пасивна чи нейтральна мотивація навчання загалом; рівень інтелектуальної активності; прагнення до самоактуалізації; характер суб'єктивного очікування результату.

Якщо традиційно зміст навчання лінгвістики тексту задається як сукупність знань, умінь і навичок, то згідно з розробленою лінгводидактичною стратегією, що визначає сутність поетапного навчання на засадах компетентнісного підходу, запропонований зміст навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту» на інтегративній основі має на меті сформувати уміння і навички студентів як здатність діяти, здійснювати операції з текстами різної жанрово-стильової належності.

Накопичення знань не становить остаточної мети, а є лише проміжним етапом формування лінгвістичної й методичної компетентностей.

Лінгводидактичною стратегією передбачено, що до змісту робочих програм навчальних дисциплін мають входити дії із розуміння, розпізнавання, сприймання та продукування теоретичного матеріалу. Лінгводидактичні стратегії, за допомогою яких ми вважаємо за доцільне будувати освітній процес на кожному з етапів навчання лінгвістики тексту, надають студентам перелік цілей та дій, які на основі знань поступово трансформуються на рівень умінь і навичок (автоматизованих операцій). І хоч освітній процес традиційно визначають як процес пізнання й удосконалення, за умови впровадження лінгводидактичної стратегії є підстави стверджувати про формування ціннісного складника, лінгвістичного та методичного досвіду суб'єктів навчання. Загалом навчальна діяльність студентів на кожному з етапів опанування лінгвістики тексту виходить за межі такого «повторного» вивчення, оскільки за умов усвідомленого опанування теорії лінгвістики тексту стає справжнім когнітивним і творчим процесом, який пропонує відкриття й удосконалення вже опанованого матеріалу.

У процесі експериментального дослідження доведено, що навіть один і той же зміст навчальної дисципліни на кожному з етапів розкривається по-різному, відповідно й засвоюється по-різному, залежно від аспекту його презентування.

Проектування змісту навчання у лінгводидактичній стратегії на засадах компетентнісного підходу відбувається в кількох напрямках:

- оволодіння системою знань і оперування ними;
- оволодіння системою дій, операцій та прийомів навчальної роботи (уміння, навички, лінгвістична й методична компетентності);
- становлення і розвитку, коригування мотивації навчання;
- удосконалення способів управління навчально-пізнавальною діяльністю та контролем над нею.

Така стратегія потенційно можливої співдіяльності суб'єктів навчання поєднує зміст різнодисциплінарного навчального матеріалу, який обумовлений метою навчання і знаходить свою предметну форму в засобах навчання; відповідає положенням лінгводидактики: змістом кожної навчальної дисципліни є знання, уміння, навички, певна компетентність, а також досвід творчої діяльності.

Лінгводидактична стратегія виступає проектом діяльності як розподіленої співдіяльності його суб'єктів, а тому враховує всі характеристики усвідомленої керованої діяльності. За ступенем вираженості безпосереднього зв'язку в діяльності суб'єктів навчання, керування може бути *розімкненим* і *замкненим* [93, с. 122].

Закономірно, що операції добору термінології, аргументації та інтерпретації матеріалу вимагають *розімкненого керування*, бо помилки, неточності, яких майбутній фахівець припускається під час тлумачення того чи того положення або правила, можуть просто виправлятися викладачем без пояснення причин їх появи, якщо не ставиться завдання діагностування тих проміжних ланок процесу засвоєння, якими зумовлені помилки. У цьому випадку керування здійснюється лише викладачем без установлення безпосереднього зворотного зв'язку з іншим суб'єктом розподіленої співдіяльності – студентом. Цілісне *замкнене керування* передбачає відстеження основних етапів засвоєння і виявлення недоліків, помилок, спільну корекцію процесу оволодіння теоретичним матеріалом. Найпростішими формами такого керування є *опитування, бесіда, з'ясування*

повторюваності помилок, виконання завдань проблемного характеру, написання контрольних-модульних робіт.

Лінгводидактичні стратегії навчання лінгвістики тексту проектує той зміст та методи співдіяльності, які відповідають рівням комунікації. Услід за О. Любашенко, у межах лінгводидактичної стратегії навчання лінгвістики тексту виокремлюємо актуальні завдання:

- установлювати канали отримання нової інформації (від викладача, з підручника чи інших джерел, у результаті дискусії);
- комунікувати у формі монологу, діалогу, полілогу та регулювати ефективність процесу комунікації;
- збагачувати індивідуальний тезаурус студента;
- моделювати нові умови спілкування, комунікативні ситуації [225, с. 219].

Отже, лінгводидактичні стратегії виконують системотвірну функцію у проектуванні змісту поетапного навчання лінгвістики тексту на засадах компетентнісного підходу, який розглядаємо в аспекті дидактичних стратегій та конкретних навчальних тактик залежно від освітньої мети, завдань, змісту дисципліни та соціального замовлення.

Висновки до четвертого розділу

У процесі дослідження з'ясовано, що оптимальне використання форм організації освітнього процесу у виші сприяє підвищенню ефективності процесу формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, а також активізації механізмів професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації.

Ураховано, що на сучасному етапі розвитку освіти традиційні методи навчання (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні) не можуть повною мірою забезпечити гармонійний розвиток компетентної особистості кваліфікованого педагога. Вони є підґрунтям для реалізації дидактичного

ресурсу активних методів навчання. До активних методів, адекватних завданням компетентнісного підходу, належать: метод проектів, портфоліо, кейс-метод, ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, проблемна лекція та ін. Упроваджуючи означені методи в процес навчання лінгвістики тексту, викладач освітнього закладу формує індивідуальні, професійні, творчі здібності майбутніх учителів української мови і літератури, тобто професійно-педагогічну компетентність, складниками якої є літературознавчий, лінгвістичний, психологічний, педагогічний, дидактичний, методичний і комунікативний компоненти. Не претендуючи на вичерпну характеристику всіх методів, які можна використовувати для реалізації компетентнісного підходу до навчання лінгвістики тексту, у розділі визначено, що прикметною ознакою схарактеризованих методів є активна діяльність суб'єктів освітнього процесу.

З'ясовано, що застосування ефективних технологій у процесі навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури сприяє не тільки підвищенню рівня їхніх знань, а й формуванню умінь, навичок і здібностей: самостійно мислити; правильно висловлювати думки, вести діалог, відстоювати свою позицію; будувати власні виступи так, щоб вони якнайкраще відповідали вимогам інформування й переконання.

У розділі враховано, що оптимальна організація самостійної роботи майбутніх учителів української мови і літератури передбачає поступову зміну взаємин між студентом і викладачем. Спостереження засвідчили: якщо на перших курсах здійснює активну творчу діяльність здебільшого викладач, а студент частіше виконує роль слухача, то впродовж просування до старших курсів це співвідношення зміщується, оскільки студент більше працює самостійно, активно прагнучи до самоосвіти.

У дослідженні науково обґрунтовано навчально-пізнавальну діяльність та самостійну роботу студентів вишу як суттєвий чинник формування змісту сучасної освіти з урахуванням прогностичного аспекту розвитку; акцентовано на значущості не лише змісту навчального матеріалу, а й логічних зв'язків між

елементами цього змісту; зосереджено увагу на етапності у процесі організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності; розроблено критерії включення нових відомостей у зміст освіти та механізмів вилучення зі змісту навчання другорядних, а також застарілих відомостей; формування цілісної системи знань студентів на основі мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін. У дослідженні поняття «самостійна робота» потлумачено як спланована доаудиторна, аудиторна, позааудиторна, активна, пізнавальна, організаційно і методично скоординована діяльність майбутнього вчителя-словесника для оволодіння новими знаннями з лінгвістики тексту і вміннями без прямої допомоги викладача, однак в умовах систематичного педагогічного керівництва (у т. ч. дистанційного), контролю та оцінювання її результатів. З цих позицій самостійна робота розглядається як самостійне усвідомлене виконання завдань в аудиторії під керівництвом викладача та організація продуктивної самостійної навчальної (освітньої) чи наукової діяльності студента в позааудиторний час.

У розділі традиційний зміст навчання лінгвістики тексту, що задається як сукупність знань, умінь і навичок, екстропольовано в розроблені лінгводидактичні стратегії, які визначають сутність поетапного навчання на засадах компетентнісного підходу. Запропоновані лінгводидактичні стратегії навчання дисципліни «Лінгвістика тексту» на інтегративній основі передбачають формування в майбутніх учителів української мови і літератури вмінь і навичок здійснювати операції з текстами різної жанрово-стильової належності. Накопичення знань не становить остаточної мети, а є лише проміжним етапом формування лінгвістичної й методичної компетентностей.

Лінгводидактичну стратегію розглянуто як проект діяльності, розподіленої співдіяльності, а відтак ураховано, що освітній процес на кожному з етапів навчання лінгвістики тексту характеризується переліком цілей та дій, які на основі знань поступово трансформуються на рівень умінь і навичок (автоматизованих операцій). І хоч освітній процес традиційно визначають як процес пізнання й удосконалення, за умови впровадження

лінгводидактичної стратегії є підстави стверджувати про формування ціннісного складника, лінгвістичного та методичного досвіду суб'єктів навчання. Загалом навчальна діяльність студентів на кожному з етапів опанування лінгвістики тексту виходить за межі такого «повторного» вивчення, оскільки за умов усвідомленого опанування теорії лінгвістики тексту стає справжнім когнітивним і творчим процесом, який пропонує відкриття й удосконалення вже опанованого матеріалу.

Проектування змісту навчання у лінгводидактичній стратегії на засадах компетентнісного підходу відбувається в кількох напрямках: оволодіння системою знань і оперування ними; оволодіння системою дій, операцій та прийомів навчальної роботи (уміння, навички, лінгвістична й методична компетентності); становлення і розвитку, коригування мотивації навчання; удосконалення способів управління навчально-пізнавальною діяльністю та контролем над нею. Така стратегія потенційно можливої співдіяльності суб'єктів навчання поєднує зміст різнодисциплінарного навчального матеріалу, який обумовлений метою навчання і знаходить свою предметну форму в засобах навчання; відповідає положенням лінгводидактики: змістом кожної навчальної дисципліни є знання, уміння, навички, певна компетентність, а також досвід творчої діяльності. Лінгводидактичні стратегії виконують системотвірну функцію у проектуванні змісту поетапного навчання лінгвістики тексту на засадах компетентнісного підходу, який розглядаємо в аспекті дидактичних стратегій та конкретних навчальних тактик залежно від освітньої мети, завдань, змісту дисципліни та соціального замовлення.

РОЗДІЛ 5

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

5.1. Зміст і структура експериментально-дослідного навчання за розробленою методикою

Експериментальна робота здійснювалася з урахуванням наукових досліджень у галузі філософії освіти, психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики. Основною метою педагогічного експерименту було визначено перевірку ефективності розробленої методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу й перевірку гіпотези, що ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів-словесників від упровадження поетапного навчання її на засадах компетентнісного підходу, оптимального добору принципів, підходів, форм, методів, засобів, технологій і лінгводидактичних стратегій.

Задля досягнення основної мети та розв'язання завдань дослідження, перевірки висунутої гіпотези було розроблено модель методики формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, яку реалізовано в процесі експериментально-дослідного навчання у восьми вишах України: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», Київському університеті імені Бориса Грінченка, Бердянському ДПУ, Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Полтавському НПУ імені В. Г. Короленка.

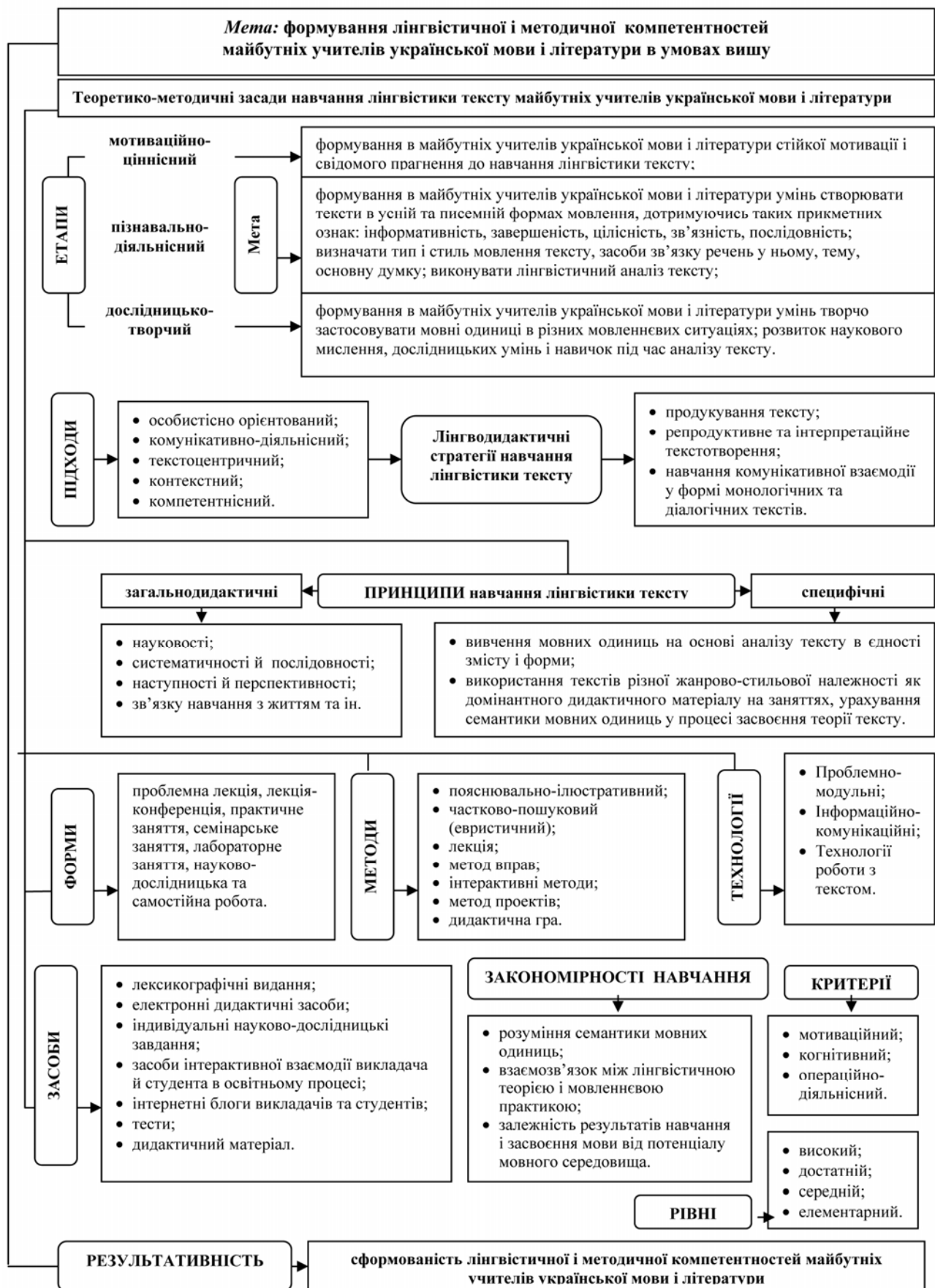


Рис. 1. Модель методики формування лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури

Усі складники моделі підпорядковано провідній меті експериментальної методики – формуванню лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх

учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу. Обґрунтовано, що вдосконалення змісту навчання відбувається шляхом використання потенціалу інтегрованого змісту навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту», зокрема досліджень з герменевтики, лінгвістики, літературознавства. Дослідно-експериментальна робота будувалася з урахуванням *загальнодидактичних* (системності, послідовності, зв'язку навчання з життям, активізації пізнавальної активності, систематичності, індивідуалізації, диференціації та ін.); *лінгводидактичних* (пізнавально-практичної спрямованості навчання мови; комунікативної і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови; вивчення мови в структурній цілісності; вивчення мовних явищ в єдності форми і змісту; активізація взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки – теорії мови для розвитку мовлення); *специфічних принципів* (вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми; використання текстів різної жанрово-стильової належності як домінантного дидактичного матеріалу на заняттях, урахування семантики мовних одиниць у процесі засвоєння теорії тексту); *лінгводидактичних стратегій* навчання лінгвістики тексту (продукування тексту; репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення; навчання комунікативної взаємодії у формі монологічних та діалогічних текстів).

Крім принципів, підходів, форм, методів, засобів, технологій, критеріїв, рівнів, лінгводидактичних стратегій навчання лінгвістики тексту, модель містить етапи формування лінгвістичної і методичної компетентностей (пропедевтичний, пізнавально-формувальний, формувально-узагальнювальний), покладені в основу формувального етапу педагогічного експерименту. Для реалізації методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури було укладено програму педагогічного експерименту й розроблено методичний супровід, апробовані під час формувального етапу педагогічного експерименту.

Аналіз стану сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури передбачав вивчення

емпіричних фактів, що відображають рівень знань, сформованості в студентів умінь знаходити в тексті елементи його комунікативно-прагматичної природи, трансформувати текст, тобто визначення стартового рівня сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників, від якого відбуватиметься подальший моніторинг перебігу експериментальної роботи.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту передбачено з'ясування рівнів сформованості компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури: *лінгвістичної* (зацікавленість і наявність соціально значущих мотивів до знання антропоцентричної природи тексту, текстових категорій, достатніх для адекватного сприймання, ефективного їх використання в мовленнєвій діяльності; знання основних наукових понять та напрямів дослідження, одиниць тексту (складні синтаксичні цілі, абзаци); смислових категорій тексту (цілісність, завершеність, інформативність, лінійність, модальність, членованість тощо); функційних типів, стилів й жанрів мовлення; особливостей побудови (моделювання) текстів різних типів, стилів, жанрів; видів і засобів мовних зв'язків у тексті; уміння моделювати тексти різних функційних стилів, жанрів, типів мовлення; виділяти в тексті надфразні єдності та абзаци, зіставляти їх; виділяти в тексті смислові категорії; з'ясовувати структурну організацію тексту; бачити міжфразові зв'язки (зовнішні та внутрішні, контактні та дистантні); розрізняти види і засоби мовних зв'язків; здійснювати лінгвістичний аналіз тексту; аналізувати власну текстотвірну діяльність і коригувати її відповідно до поставлених цілей); *методичної* (сформованість у студентів мотивації до навчання лінгвістики тексту в школі; готовність студента до педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти; сформованість емоційно-вольових якостей характеру, толерантності, професійної етики, корпусу прецедентних текстів, інтенцій і прагматичних настанов (формулювання завдань, стратегій, тактик навчальної діяльності; усвідомлення ролі ефективного спілкування у професійній діяльності; прагнення до вдосконалення комунікативних умінь і навичок, удосконалення вмінь, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлень у

конкретній професійній ситуації; опанування технологій навчання лінгвістики тексту в школі; уміння контролювати і регулювати власну діяльність з аналізу тексту; оцінювати, аналізувати, контролювати і регулювати діяльність учнів із вивчення розділу «Лінгвістика тексту»).

На етапі констатувального зрізу педагогічного експерименту було схарактеризовано рівні сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, а також виявлено прогалини в організації методики формування означених компетентностей. На основі виокремлених критеріїв – мотиваційного; когнітивного, операційно-діяльнісного – було розроблено комплекс діагностувальних вправ і завдань для визначення рівнів сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей.

Констатувальним зрізом було охоплено 360 студентів. Як показали результати перевірки зрізових контрольних робіт, високий рівень сформованості лінгвістичної компетентності виявили 2,5% студентів, достатній рівень – 19%, середній – 70%, елементарний рівень виявили 8,5% студентів.

Результати констатувального зрізу переконливо засвідчили необхідність розроблення ефективної методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури. З урахуванням результатів констатувального зрізу було відібрано контрольні й експериментальні групи студентів (майбутні вчителі української мови і літератури мали приблизно однаковий рівень сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей). У контрольних групах заняття організовувалися за навчальними програмами курсу «Лінгвістика тексту» та інших мовознавчих дисциплін, рекомендованими для студентів закладами вищої освіти; в експериментальних групах – за розробленою експериментальною методикою на основі експериментальної програми з відповідним методичним забезпеченням.

Дослідно-експериментальне навчання передбачало поетапне впровадження методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури. У процесі експерименту виділено три етапи: I етап – мотиваційно-ціннісний, II етап – пізнавально-діялісний; III етап – дослідницько-творчий.

Перший – *мотиваційно-ціннісний* – передбачав формування стійкої мотивації і свідомого прагнення до поглиблення знань з теорії тексту. На першому етапі передбачено вивчення навчальних модулів з лінгвістики тексту в процесі засвоєння таких дисциплін, як: «Вступ до мовознавства», «Вступ до спеціальності», «Культура усного й писемного мовлення», «Практикум з української мови». Опрацювання першокурсниками теоретичних і практичних блоків дисциплін з теорії тексту, його жанрово-стильових різновидів зорієнтовувало студентів на осмислене засвоєння вузлових питань теорії тексту, що забезпечить підґрунтя для реалізації завдань наступних етапів навчання.

Упродовж мотиваційно-ціннісного етапу головна увага приділялася поглибленню відомостей про текст; засоби зв'язку в ньому; мову й мовлення; функції мови й мовлення; роль мови в становленні особистості, у професійному спілкуванні; види мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письмо, читання; тип, стиль і жанр мовлення тощо. Засвоювалися такі поняття, як «комунікація»; «вербальні й невербальні засоби спілкування»; особливе місце було відведено аналізу тексту за такими параметрами: визначення виду (монолог, діалог, полілог); типу, стилю, жанру, теми, головної думки, композиції, виражальних засобів.

Другий етап – *пізнавально-діяльнісний* – передбачав формування у майбутніх учителів української мови і літератури вмінь створювати тексти в усній і писемній формах мовлення, дотримуючись таких прикметних ознак, як інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність, а також структурної організації (обов'язкових складників тексту – вступ, основна частина, заключна частина); визначати тип і стиль мовлення тексту, засоби зв'язку речень у ньому, тему, основну думку; виконувати лінгвістичний аналіз запропонованого тексту. Другий етап, який спроектовано в освітній процес другого й третього курсів навчання майбутніх учителів української мови і літератури, було реалізовано на інтегративній основі формування в них стійких умінь і навичок аналізувати текст як складну комунікативну одиницю за такими аспектами, як структурно-граматичний (увага зосереджується на структурі тексту та граматичних засобах її вираження), комунікативно-прагматичний

(зосередження уваги на комунікативних моделях тексту), а також з урахуванням особистості автора з притаманними йому психічними, ментальними, соціальними, культурними якостями й особистості адресата (читача) з його рівнем сприймання і ситуації (простору, часу).

Третій – *дослідницько-творчий* – етап передбачав формування в майбутніх учителів української мови і літератури умінь творчо застосовувати мовні одиниці в різних мовленнєвих ситуаціях; розвиток наукового мислення, дослідницьких умінь і навичок під час аналізу тексту. Третій етап зrealізовано під час навчання студентів четвертого (бакалаврів), п'ятого та шостого курсів (магістрантів) у процесі опанування дисциплін «Лінгвістика тексту», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Сучасні аспекти лінгвістики», «Сучасна лінгвістика», «Теорія тексту». Особливу увагу було приділено пошуку в текстах елементів їхньої комунікативно-прагматичної природи, формуванню в студентів умінь трансформувати тексти, виявляти в них концептуальну й підтекстову інформацію.

Кількість етапів і змістове наповнення кожного з них визначалися з урахуванням: результатів констатувального зрізу, що виявив рівень мовної підготовки студентів; засвоєння студентами базових мовних і мовленнєвих понять, передбачених програмою; змісту соціокультурної й діяльнісної інформації.

Рівень сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників перевірявся після кожного етапу педагогічного експерименту.

Програму експериментально-дослідного навчання було розроблено і реалізовано відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а також з урахуванням змісту навчальних планів, робочих програм навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту».

Визначаючи теоретичні засади експериментального навчання, ми виходили з положення про розвивальний характер навчання, спрямований на розвиток особистості студента, співробітництво педагога і студентів; індивідуалізацію та диференціацію навчання задля ефективного забезпечення інтелектуального розвитку кожного студента; оптимізацію освітнього процесу,

що передбачає досягнення кожним студентом найвищого саме для нього рівня розвитку творчих здібностей, обдарованості, знань, умінь і навичок, психічних функцій, способів діяльності. У процесі експерименту перед викладачами ставилася вимога брати до уваги такі психологічні чинники, як потреби, мотиви, інтереси, інтелектуальний рівень; спиратися на розвинене мовне чуття, асоціативне мислення, словесно-логічну, образну, оперативну види пам'яті.

Ми припустили, що засвоївши характеристики окремих жанрових різновидів у їх взаємозв'язку, майбутні вчителі-словесники матимуть змогу отримати основу для конструювання власних зв'язних висловлювань у певному жанровому контексті. Ефективність такого вибору підтверджена позитивними результатами дослідження.

У процесі створення експериментальної методики вирішувалася низка завдань, пріоритетними з-поміж яких стали:

- розробити методику навчання лінгвістики тексту на засадах компетентнісного підходу та експериментально перевірити її ефективність;
- відібрати методи, прийоми, засоби й лінгводидактичні стратегії формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників;
- створити систему вправ і завдань з формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

Задля реалізації означених завдань було розроблено програму експериментального навчання, у якій відбито зміст і технологію навчання лінгвістики тексту. Програма дослідного навчання складалася поетапно: спочатку в процесі вивчення й аналізу літератури з проблеми дослідження, а також під час особистого спостереження на заняттях, вивчення й узагальнення досвіду викладачів було виявлено основні поняття, важливі для розв'язання проблеми; визначено провідну ідею програми дослідного навчання щодо формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників, готових вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними знаннями в різних життєвих ситуаціях, зокрема в професійному

спілкуванні, акумулювати в собі комунікативну етику, поважати й шанувати мову українського народу.

У процесі експериментально-дослідного навчання основну увагу було зосереджено на ознайомленні студентів з теоретичними засадами лінгвістики тексту як науки, що розглядає текст з позицій його структури і змісту; вироблення умінь і навичок здійснювати лінгвістичний аналіз, створювати й редагувати тексти різних стилів, жанрів, типів мовлення.

Організація навчальної діяльності студентів передбачала створення змістовного дидактичного комплексу, що містив робочу програму навчальної дисципліни; навчальні ресурси (підручники й навчальні посібники, розроблені вправи, засоби інформаційної підтримки навчальної дисципліни (словники, довідники, таблиці, схеми, моделі, мультимедійні презентації); дидактичний матеріал, що складався з текстів різної жанрово-стильової належності; матеріали для контролю знань студентів (схеми аналізу тексту, критерії оцінювання, завдання для самостійної підготовки, теми творчих робіт, тести (система рейтингового контролю обліку знань), запитання до заліку, запитання до іспиту; література (основна, додаткова, інтернетні покликання) та представляв собою базу знань, що постійно розвивалася й оновлювалася відповідно до проміжних і контрольних результатів дослідного навчання.

Отже, у процесі формувального етапу педагогічного експерименту впроваджено методику навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури в умовах закладу вищої освіти. Відповідно до поставлених завдань було розроблено програму експерименту, зміст якої містив матеріал, що поглиблював знання основних понять, ознайомлював студентів із теоретичними основами лінгвістики тексту, особливостями побудови текстів, функціонування в них одиниць різних мовних рівнів.

5.2. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту

У процесі перебігу формувального етапу педагогічного експерименту було враховано, що, працюючи поетапно з текстами різних жанрів, типів і стилів мовлення, студенти філологічних спеціальностей удосконалюють мовні, мовленнєві, культуромовні, естетичні, творчі вміння й навички як важливі складники лінгвістичної і методичної компетентностей.

Як уже зазначалося, для майбутніх учителів української мови і літератури особливо важливим є вивчення лінгвістики тексту як основи власного мовленнєвого розвитку й використання здобутих знань у професійній діяльності. Засвоєння дисципліни «Лінгвістика тексту» майбутніми вчителями української мови і літератури має свої закономірності, ґрунтується на засадах поетапного навчання в компетентісно орієнтованому освітньому просторі й передбачає формування в них ключових (базових) загальнопрофесійних, специфічних компетентностей на конкретному курсі у процесі вивчення тієї чи тієї мовознавчої дисципліни, які сукупно становлять лінгвістичну та методичну компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. З огляду на це було виокремлено триетапний цикл у навчанні лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей.

У розробленні методики експериментального навчання ми виходили з того, що лінгвістична підготовка майбутніх учителів української мови і літератури є складним процесом науково-пізнавальної, практичної й контрольної-рефлексійної діяльності: від узагальнення й систематизації до практичного застосування здобутих знань, усвідомлення їх необхідності й важливості для розв'язання подальших професійних завдань. Кожний етап потребував відповідних дій педагога й студентів, використання форм, методів, прийомів, засобів і технологій навчання. На кожному з етапів робота відрізнялася рівнем самостійності й активності студентів.

- Перший етап – *мотиваційно-ціннісний* – передбачав формування стійкої мотивації і свідомого прагнення до поглиблення знань з теорії тексту. На першому етапі передбачено вивчення змістових модулів з лінгвістики тексту

в процесі засвоєння таких дисциплін, як «Вступ до мовознавства», «Вступ до спеціальності», «Культура усного й писемного мовлення», «Практикум з української мови».

Опрацювання першокурсниками теоретичних і практичних блоків дисципліни з теорії тексту, його жанрово-стильових різновидів зорієнтовує студентів на вузлові питання курсу, що продовжують реалізацію на наступних етапах.

- Другий – *пізнавально-діяльнісний* – формування у майбутніх учителів української мови і літератури умінь створювати тексти в усній і писемній формах мовлення, дотримуючись таких прикметних ознак, як інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність, а також структурної організації (обов'язкових складників тексту – вступ, основна частина, заключна частина); визначати тип і стиль мовлення тексту, засоби зв'язку речень у ньому, тему, основну думку; виконувати лінгвістичний аналіз запропонованого тексту. Другий етап, який спроектовано в освітній процес студентів другого й третього курсів, реалізується на інтегративній основі й передбачає формування в них стійких умінь і навичок аналізувати текст як складну комунікативну одиницю за такими аспектами: структурно-граматичний (увага зосереджується на структурі тексту та граматичних засобах її вираження), комунікативно-прагматичний (зосередження уваги на комунікативних моделях тексту), а також з урахуванням особистості автора з притаманними йому психічними, ментальними, соціальними, культурними якостями й особистості адресата (читача) з його рівнем сприймання і ситуації (простору, часу).

- Третій – *дослідницько-творчий* – етап зреалізовано в освітньому процесі студентів четвертого (бакалаврат), п'ятого та шостого курсів (магістратура) під час вивчення дисциплін: «Лінгвістика тексту», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Сучасні аспекти лінгвістики», «Сучасна лінгвістика», «Прикладна лінгвістики», «Теорія тексту».

Логічним завершенням кожного етапу експериментально-дослідного навчання були аналіз, трансформування й складання текстів різної жанрово-стильової належності. Етапи дослідного навчання представлені в таблиці 5.1.

Етапи експериментально-дослідного навчання

Етапи дослідного навчання	Зміст етапу	Формовані уміння й навички	Орієнтовні вправи й завдання
<i>Мотиваційно-ціннісний, I курс</i>	формування стійкої мотивації і свідомого прагнення до поглиблення знань з теорії тексту; поглиблення відомостей про текст, засоби зв'язку в ньому, мову й мовлення, функції мови й мовлення, роль мови в становленні особистості, у професійному спілкуванні, види мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письмо, читання; тип, стиль і жанр мовлення тощо	<ul style="list-style-type: none"> •визначати стиль, жанр, тип мовлення тексту; •визначати комунікативний намір автора; •прогнозувати структуру висловлення; •з'ясовувати роль виразально-зображувальних засобів мовлення у тексті 	аналіз тексту за такими параметрами: визначення виду (монолог, діалог, полілог); типу, стилю, жанру, теми, головної думки, композиції, виразальних засобів
<i>Пізнавально-діяльнісний, II-III курси</i>	формування у майбутніх учителів української мови і літератури вмінь створювати тексти в усній та писемній формах мовлення, дотримуючись таких прикметних ознак, як інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність, а також структурної організації (обов'язкових складників тексту – вступ, основна частина, заключна частина); визначати тип і стиль мовлення тексту, засоби зв'язку речень у ньому, тему, основну думку; виконувати лінгвістичний аналіз запропонованого	<ul style="list-style-type: none"> •аналізувати текст як складну комунікативну одиницю за такими аспектами: структурно-граматичний (увага зосереджується на структурі тексту та граматичних засобах її вираження), комунікативно-прагматичний (зосередження уваги на комунікативних моделях тексту), а також з урахуванням особистості автора з притаманними йому психічними, ментальними, 	стилістичний аналіз текстів різних типів, стилів і жанрів; підготовка й виголошення промови

<i>Етапи дослідного навчання</i>	<i>Зміст етапу</i>	<i>Формовані уміння й навички</i>	<i>Орієнтовні вправи й завдання</i>
	тексту	соціальними, культурними якостями й особистості адресата (читача) з його рівнем сприймання і ситуації (простору, часу)	
<i>Дослідницько-творчий, IV-VI курси</i>	формування в майбутніх учителів української мови і літератури вмінь творчо застосовувати мовні одиниці в різних мовленнєвих ситуаціях; розвиток наукового мислення, дослідницьких умінь і навичок	•знаходити в текстах елементи їхньої комунікативно-прагматичної природи; трансформувати їх; виявляти в них концептуальну й підтекстову інформацію; створювати висловлення, обираючи відповідно до ситуації спілкування тип, стиль, жанр і форму мовлення, мовні засоби	аналіз текстів різної жанрово-стильової належності, трансформування текстів, складання текстів

Мета роботи на першому етапі полягала в коригуванні мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок та формуванні в студентів стійкої мотивації до поглиблення знань з теорії тексту; поглиблення відомостей про текст, засоби зв'язку в ньому, мову й мовлення. Зміст роботи на першому етапі передбачав повторення студентами засвоєних у школі мовних і мовленнєвих понять, необхідних для створення власних висловлень. Головна увага приділялася поглибленню відомостей про текст, засоби зв'язку в ньому, мову й мовлення, функції мови й мовлення, види мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письмо, читання, тип, стиль і жанр мовлення тощо. Актуалізувалися такі поняття, як «комунікація», «вербальні й невербальні засоби спілкування», «дистантне й контактне спілкування».

Під час цього етапу намагалися застосовувати завдання, у яких були б природними різні мовленнєві ситуації й виокремлювалося індивідуальне мовлення студентів, здійснювалося мовне виховання й формувалося усвідомлення позитивної мовленнєвої поведінки, наприклад:

• *Визначте тип і стиль мовлення. Продовжте висловлену думку.*

Праця над словом адекватна подвигу й полягає в змаганні із собою, подоланні, напрузі безконечній і постійній, себто і є хресним шляхом удосконалення. Цього не заміниш комп'ютерно-ксероксною укомплектованістю. Це зовсім не те (З журналу).

• *Доберіть заголовок. Визначте тему тексту, його стиль і тип мовлення. Продовжіть текст, висловлюючи власну думку про роль мови в житті людини.*

В одному з індійських племен матері навчають дітей мови, витрачаючи щодня по дві години для цього. Це вкрай важливо для індійця: від уміння справлятися з граматиною значною мірою залежить його соціальне становище в зрілі роки. Дорослому індійцеві, який не володіє своєю мовою з абсолютною правильністю, не дозволяють виступати публічно, щоб його мовні недоліки не передалися слухачам, особливо дітям, – і тим самим завдали шкоди мові племені. Оскільки в них немає ні книг, ні писемної мови, матері витрачають величезну кількість часу, домагаючись ідеальної точності відтворення стародавньої граматики, що дуже складна: має 9 дієвідмін, 4 роди й налічує 80 закінчень (За В. Костомаровим).

Під час вивчення лінгвістичних дисциплін значну увагу студентів було приділено лінгвістичному аналізу, ураховуючи, що залежно від обсягу ознакової характеристики він може бути повним або частковим. Повний аналіз мовного явища передбачає характеристику всіх його ознак в усталеній послідовності, частковий – лише частини ознак чи однієї з них. Оскільки аналіз як мисленнєва операція пов'язаний із протилежною операцією – синтезом, лінгвоаналіз в освітньому процесі органічно поєднувався із конструюванням – видом вправ, виконання яких спрямоване на наповнення віртуальної мовної схеми актуальним мовленнєвим матеріалом. Це сприяло уникненню однобічного (переважно аналітичного) підходу до розгляду мовних явищ.

Лінгвістичний аналіз під час експерименту став засобом:

- активізації процесу оволодіння системою теоретичних знань у зв'язку з необхідністю застосування їх на практиці;
- закріплення та систематизації лінгвістичних знань у процесі виконання аналізу мовних одиниць різних рівнів;
- розвитку логічного, активного й самостійного мислення і мовного чуття;
- формування аналітичних здібностей, уміння диференціювати і класифікувати мовні явища, зіставляти і встановлювати їх спільні й відмінні ознаки, застосовувати загальні положення лінгвістичної теорії для пояснення конкретних мовних явищ.

У процесі навчання «Практикуму з української мови» було використано такі види лінгвістичного аналізу: фонематичний, орфографічний, лексикологічний, морфемний, етимологічний, словотвірний та ін.

Фонетичний аспект вивчення звуків мови мав на меті визначення їх артикуляційних та акустичних особливостей, закономірностей сполучуваності у мовленнєвому потоці. Характеристику звуків, звукового складу слів і їх фонетичних явищ передбачав фонетичний аналіз. Виокремлення фонем та з'ясування їх визначальних артикуляційно-акустичних ознак стало завданням *фонематичного аналізу*. Особливу увагу під час експерименту звертали на алітерацію та асонанс, що є засобами звукової організації художнього, переважно віршованого мовлення. Лише в процесі спостереження над мовою тексту студенти переконалися, що звуковий повтор реалізується у вигляді *асонансу* – повторення наголошених або слабко редукованих ненаголошених голосних – і *алітерації* – повторення приголосних. Алітерацією зумовлюється насамперед загальна музикальність твору. Найчастіше використовуються в цій функції [р], [л], [б], [г], шиплячі та свистячі звуки, нагромадження яких створює певний естетичний ефект. Наприклад:

Ситом сіє сиві струї
Хтось химерний. Хмар хітон*
Розпростер на небі вітер.

Слизько. Слізно. Сумно. Сон.
Вимок ворон на воротях.
Сльози капають зі стріх.
Ластівка пройшла, як стрілка.
Сниться: Сяйво. Сонце. Сміх (Р. Купчинський).

Сміється сміх. Горить на рукаві,
Сміється так дитинно, стопричинно.
Сміється українно – ми живі;
І карим сміхом двері в світ розчинено.
Сміється розум. Аж пашиє крилом,
Сміється дотеп, смутком перешитий,
Добро сміється над горбатим злом.
А доки ми сміємось – будем жити (І. Драч).

Особливості вимови й акцентуації слів та артикуляції окремих звуків було з'ясовано в процесі *орфоепічного аналізу*, який сприяв формуванню вмінь визначати особливості вимови голосних і приголосних звуків, окремих звукосполучень, а також теоретично їх обґрунтовувати.

Виокремлення і характеристику орфограм у слові передбачав *орфографічний аналіз*. Цей різновид лінгвістичного аналізу сприяв формуванню в студентів умінь співвідносити певне написання з основними поняттями орфографії – типом орфограми, орфографічним правилом і принципом правопису, а також добирати мовні одиниці для їх репрезентації. Урахування під час орфографічного аналізу особливостей морфеми, частиномовної належності слова і його семантики сприяло підвищенню рівня орфографічної грамотності особистості, який також залежить від розуміння звуко-буквених співвідношень, володіння орфографічними, лексичними і морфологічними нормами сучасної української літературної мови та інших лінгвістичних чинників.

Лексикологічний аналіз став одним із найскладніших, що зумовлено мобільністю лексики та існуванням різних поглядів щодо нормативності й правильності лексем. Тому в процесі використання цього виду аналізу було використано лексикографічні джерела – тлумачний та етимологічний словники, словники омонімів, синонімів, антонімів, паронімів (як друковані, так і

електронні варіанти). У процесі опанування лексичних одиниць мовної системи студенти систематично залучалися до роботи з текстами різної жанрово-стильової належності. Наприклад:

•*Прочитайте, визначте стиль мовлення кожного з текстів. Якими лексичними засобами вони різняться? Чи всі слова пов'язані за змістом?*

Норма літературної мови – це сукупність загальноприйнятих правил, якими користуються мовці в усному й писемному мовленні. Опанування норм сприяє підвищенню культури мови, а висока мовна культура є свідченням культури думки.

Лексичні норми регулюють вживання слів у властивому їм значенні та правильне поєднання їх за змістом у реченні і словосполученні (М. Пентиліук).

– Чули? Професор на екзамені так здивувався, що втратив мову.

– Але котру? Він їх знає аж п'ять (Нар. творчість).

Якби я втратив очі, Україно, то зміг би жити, не бачачи ланів, поліських плес, подільських ясенів, Дніпра, що стелить хвилі, наче сіно. У глибині моїх темнот і снів твоя лунала б мова солов'їна. Той світ, що ти дала мені у віно, від саява слова знову б заяснів (Д. Павличко).

Сполучуваність слів – це здатність їх поєднуватися з іншими словами в процесі формування й висловлення думки. Сполучуваність слів залежить від особливостей тих понять, які вони позначають. Наприклад: *ранок теплий, сонячний* можна сказати, а *ранок гнідий, дерев'яний* – ні, бо це несумісні поняття.

Стилістичне забарвлення тексту залежить від поєднання стилістично нейтральних і стилістично маркованих слів, у ролі яких найчастіше виступають слова в переносному значенні. Наприклад: *[Сонце] їхало на велосипеді, обминаючи хмари у небі* (І. Драч).

Стилістична виразність слова виявляється в словесному оточенні, тобто в контексті. Вводячи те чи інше слово в контекст, мовець завжди вживає його в одному значенні, хоча воно може мати їх кілька. Наприклад: 1. *Літо збігло, як день* (М. Стельмах) – *літо* – пора року. 2. *Чи буде цього року літо?* – *літо* – тепло.

Слова-синоніми легше вступають у смислові зв'язки, ніж інші. Діалектні слова, замінюючись літературними, сполучаються з тими ж самими іменниками: *церувати шкарпетки* – *штопати шкарпетки*.

Не сполучаються між собою спільнокореневі слова, тому не можна сказати: *зобразити образ* (змалювати), *означення означає* (називає) і под.

Сполучуваність слів допомагає чіткіше розмежувати багатозначні слова, синоніми, омоніми, антоніми (*З посібника*).

Фразеологічний аналіз передбачав з'ясування семантичних, граматичних, генетичних і стилістичних особливостей фразеологізмів. Під час виконання означеного аналізу для з'ясування частиномовної співвіднесеності та генетичних особливостей фразеологізмів також використовували лексикографічні джерела (фразеологічний, тлумачний словники), що сприяло глибшому розумінню значення фразеологічних одиниць різних типів і правильному їх застосуванню у мовленні. Особливу роль було приділено спостереженню за функціонуванням цих одиниць у мовленні. Наприклад:

•*Прочитайте вірш, складений із фразеологізмів. Який у ньому зміст?*

Поясніть значення і стилістичну роль фразеологізмів.

Пошитий у дурні

Стріляним горобцем
до того ж білими нитками
аж пальці знати
курям на сміх
пришиєш кобилі хвіст
і як дурень з балалайкою
не знаючи броду полізеш у воду
наче поперед батька в пекло
туди де Макар телят не ганяв
де Сидір козам роги править
де смаленого вовка побачивши
до нових віників його пам'ятатимеш
сядеш у калюжу
сьорбнеш тієї солоної водички
накрутишся в ній наче муха в окропі
вхопишся за соломинку
вискочиш на сухе
наче Пилип з конопель
і мов горохом сипнеш
намелеш сім мішків гречаної вовни
на здогах буряків щоб дали капуста
почнеш притуляти горбатого до стіни
і як по писаному вилами по воді
сон рябої кобили розповідати

про чудеса в решеті
про те що на городі бузина а в Києві дядько... (А. Кичинський).

Морфемний аналіз передбачав з'ясування морфемної будови слова, визначення типів і функцій морфем. Правильність виконання такого аналізу ґрунтувалася на зіставленні структурно й семантично споріднених слів: форм слова – для підтвердження точності виокремлення основи і закінчення; спільнокореневих слів – для з'ясування правильності виділення кореня; одноморфемних слів із подібним значенням – префіксів і суфіксів. Важливою ознакою виокремлення морфеми стала її повторюваність у словах, які функціонують у сучасній українській мові.

Під час експерименту враховували, що в процесі історичного розвитку мови первинна морфемна структура слова може зазнавати змін. Це виявляється насамперед у втраті прямих співвідношень між похідною і непохідною основами. *Етимологічний* (грец. *etymon* – істина і *logos* – слово, вчення) *аналіз* як різновид лінгвістичного покликаний виробити практичні навички ідентифікації історичних змін у морфемній будові слова та їх обґрунтування за допомогою лексикографічних джерел. Правильному виконанню етимологічного аналізу сприяла актуалізація знань з лексикографії.

Морфемний аналіз тісно пов'язаний із словотвірним. Успішність виконання *словотвірного аналізу* залежала від розуміння особливостей дериваційної системи мови, а також фонетичних, морфонологічних, лексико-семантичних, морфологічних чинників. З огляду на це продуктивною під час опанування морфеміки й словотвору впродовж першого етапу педагогічного експерименту стала робота з текстами.

•*Спишіть тексти. У виділених словах визначте морфемну структуру слова. З'ясуйте словотвірне значення, аргументовано доведіть належність до виділеного вами словотвірного типу.*

Жухне жах на *ножах*
На тривожних *рубежах*,
А над жахом виника
Ця балада ДНК,

Ламке стан тугим вужем,
Пересвистує ножем,
Над солоним, мегатонним,
Безкордонним рубежем (І. Драч).

Дню мій *стоболісний*,
дню *чорногрекий*
Надзір – правдивий,
від правди – *далекий*,
Буйний, *громохкий*, *підступний*, *солодкий*,
Предовгий для марень, для дій – *закороткий* (І. Драч).

Об'єктом вивчення морфології було слово як носій граматичних значень, адже за характерними ознаками слова об'єднують у частини мови. Формуванню вмінь виокремлювати й характеризувати частини мови за властивими їм ознаками сприяв *морфологічний аналіз* як вид навчальної роботи. Виконання його потребувало від студентів глибокого знання семантики, морфологічних ознак, словозміни та синтаксичної ролі повнозначних частин мови, вміння розрізняти службові слова за їх функціями, структурними особливостями, походженням і вживанням у тексті.

Частини мови (лексико-граматичні класи слів) класифікують за кількома ознаками (узагальненим лексичним значенням, морфологічними категоріями, своєрідністю словозміни і морфемної будови, специфічними словотвірними засобами і синтаксичною роллю). У разі переходу однієї частини мови в іншу слово зазнає семантичного і граматичного переоформлення, лексикалізації граматичних форм, зміни функцій у реченні.

Морфологічний аналіз сприяв розвитку аналітичності лінгвістичного мислення, узагальненню вивченого раніше мовного матеріалу. Він передбачав урахування всіх лексико-граматичних і граматичних ознак, функцій кожної частини мови і дотримання послідовності у визначенні їх значеннєвих, граматичних, словозмінних і структурних ознак.

- Спишіть. На місці крапок поставте потрібні за змістом займенники. Зробіть повний морфологічний розбір займенників за схемою:*

1) займенник для розбору; 2) початкова форма; 3) з якою частиною мови співвідносний; 4) розряд за значенням; 5) відмінок; 6) число (якщо є); 7) рід (якщо є); 8) синтаксична роль; 9) правопис.

У кожного ... є ... ім'я,
На не нагрімаєш грізно,
... – це не безліч стандартних ...,
А безліч всесвітів різних.
... – це народу одвічне лоно,
... – океанна вселюдська сім'я.
І тільки ... поважають мільйони,
... поважає мільйони ... (За В. Симоненком).

Здійснення *граматичного аналізу* як виду вправ передбачало застосування вмінь і навичок, набутих у процесі вивчення двох частин граматики – морфології та синтаксису.

Одним із видів вправ, які були застосовані під час вивчення синтаксису, став *синтаксичний аналіз* – з'ясування структури словосполучень і речень, особливостей синтаксичних зв'язків і семантико-синтаксичних відношень між компонентами цих одиниць.

У процесі синтаксичного аналізу словосполучення студенти визначали, до якої лексико-синтаксичної групи воно належить, його тип за будовою і характеризували відповідно до типу синтаксичного зв'язку. Синтаксичний аналіз простого речення передбачав загальну характеристику речення і визначення його структурних компонентів та семантичних особливостей. Таким чином, синтаксичний аналіз з огляду на багатоаспектність синтаксичних одиниць здійснювався переважно в контексті структурно-семантичного підходу, що передбачав виокремлення їх формальних і значеннєвих показників. З'ясування ролі тієї чи тієї мовної одиниці у створенні тексту сприяло засвоєнню прагматичного аспекту мови.

Пунктуаційний аналіз простих (неускладнених та ускладнених) речень виявляв тісний зв'язок пунктуації з синтаксисом і потребував урахування семантико-синтаксичних відношень між словами та засобів синтаксичного зв'язку між членами речення. Під час пунктуаційного аналізу складного

речення (складносурядного, складнопідрядного чи складного безсполучникового) студенти виявляли пунктограми рівня простого речення і ті, що притаманні складному реченню відповідного типу: «Кома (тире, крапка з комою, кома з тире) між частинами складносурядного речення», «Кома (дві коми, тире, два тире, кома з тире) між частинами складнопідрядного речення», «Кома (двокрапка, тире, крапка з комою, кома з тире, крапки) між частинами складного безсполучникового речення».

Пунктуаційне вирізнення в художньому тексті слів автора і прямої мови, цитат чи реплік дало змогу побачити, як автор тексту передає думки персонажів твору, дослівно відтворює фрагменти іншого тексту зі збереженням усіх його граматичних і стилістичних особливостей.

З'ясування під час пунктуаційного аналізу типів і функцій розділових знаків, принципів пунктуації, обґрунтування пунктограм пунктуаційними правилами активізувало мисленнєву діяльність студентів, сприяло систематизації знань і вмінь з пунктуації і синтаксису.

З огляду на виняткову роль мовного аналізу для засвоєння теоретичних відомостей його поєднували з *лінгвістичним аналізом тексту*, що передбачав з'ясування закладеного в ньому ідейного задуму, його естетичних цінностей – єдності мовлення і створюваних ним образів, естетичне спрямування мовних одиниць для вираження змісту. Предметом лінгвістичного аналізу стало виділення в ньому і характеристика мовних одиниць різних рівнів – фонетичного, лексичного, граматичного тощо. Крім того, впровадження завдань, що передбачали добір заголовка до тексту, визначення його теми, головної думки, типу, стилю, жанру мовлення готувало студентів до подальшого опанування навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту».

•*Запишіть текст, уставляючи пропущені літери й розкриваючи дужки. Розставте необхідні розділові знаки при вставних словах, словосполученнях і реченнях.*

Усе це трохи нагадує д..тективну історію.

Громадянська війна в Україні. В одному з маєтків (біло)гвардійський офіцер Ізенбек знаходить загадкові дощечки. Інший на його місці певно (не)надав би їм особливого значення, а він забрав *знахідку* з собою. Довго мандрували після цього загадкові *дощечки*, аж поки (не)потрапили на очі спеціалістам.

«Дощечки Ізенбека» таку назву вони отримали спочатку дали поштовх до (багато)літньої дискусії, яка (не)вщухла й до сьогодні. Після перших варіантів перекладу вони одержали ту назву, під якою й тепер знані в науці: «Велесова книга» або «Велес книга».

Читаючи цей твір (на)певно відчували, що (не)відомий автор веде з кимось проховану полеміку. Робить випад проти так званої норманської теорії походження руської державності. (Не)випадково автор її постійно наголошує, що «...кров наша просто рече, що єсьми русичі, (не)слухайте ворогів...».

Отже *загадку* «Велесової книги» ще й досі остаточно (не)розв'язано. Можливо майбутні часи дадуть нам вичерпні відповіді на всі пов'язані з нею *запитання* (За М. Слабошпицьким).

- *Виконайте завдання за текстом: 1. Доберіть заголовок до тексту. 2. Визначте засоби зв'язку речень у ньому. 3. Поставте наголос у виділених словах. 4. Поясніть значення слів **полеміка, дискусія**. Чи можна їх вважати синонімами?*

Значне місце відводилося сприйманню й стилістичному аналізу текстів, насамперед з погляду доцільності використання виразально-зображальних засобів, визначення теми й основної думки тексту, комунікативного наміру автора. Аналізувалися тексти-взірці за схемами лінгвістичного й мовленнєвого аналізу. Наведемо приклади:

- *Спишіть орфографічно й пунктуаційно оформивши текст, ураховуючи чергування у-в, і-й.*

Я подивився на клаток нічного неба що висів (в,у) перспективі між двома рядами кам'яниць (і,й) тоді враз відчув що (у,в)же почалася весна. Там на темно/злізеному шматі світили зорі. Але то були не/звичайні зорі що ними як пісками Сахари всипано протягом віків світову поезію то були весняні зорі. Від їх м'якшлого трохи вологого світла пахло весною. Не/смійтесь (й,і) зорі (й,і) горизонт (й,і) далечинь (і,й) навіть саме життя (в,у)се може пахнути! (Б. Антоненко-Давидович).

Завдання

1. Визначте стиль і тип тексту, обґрунтуйте свій вибір.

2. Визначте тему й основу думку тексту. Доберіть заголовок до тексту.
Затранскрибуйте підкреслені слова.

3. Доберіть синоніми (по 2-3) до слів *кам'яниця* й *горизонт*.

4. Доберіть низку складних прикметників-означень до слів *зорі* й *світло* (по 4-5).

5. Накресліть схему виділеного речення.

6. Продовжіть текст роздумом про те, чи може пахнути життя.

• *Спишіть, орфографічно оформлюючи текст.*

Не/запізнись...

Перед не/годою не/гнись
І перед радістю будь гідним.
Щоб стати долі сином рідним,
Прошу тебе: не/запізнись!

Не/запізнись в своїм саду
Пл..кати калину, мов д..тину,
Щоб у скрутну жи..я годину
Твою ро..радила біду.

*Не/запізнись п..сать л..сти
Із щастям ніжнього коха..я,
З відлу..ям першого спітка..я
І не/бажа..ям самоти.*

Не/запізнись в с..рпневу ніч,
Що зорі палить без/упину,
Знайти себе, свою ст...жину
У лаб..р..нті прот..річ (О. Андрієнкова).

Завдання

1. Визначте тему й основну думку тексту.
2. Затранскрибуйте підкреслені слова.
3. Доберіть синоніми до слів *скрутий*, *ніжний* (по 3-4).
4. Визначте розряди займенників, наведених у тексті. Поміркуйте, яке стилістичне навантаження вони несуть.

5. Визначте спосіб ужитих у тексті дієслів, з якою стилістичною метою їх використано автором.

6. Накресліть схему виділеного речення.

7. Продовжіть текст власним роздумом з порушеної автором проблеми.

Означена робота готувала студентів до аналізу тексту як складної комунікативної одиниці за такими аспектами, як структурно-граматичний (увага зосереджувалася на структурі тексту та граматичних засобах її вираження), комунікативно-прагматичний (зосередження уваги на комунікативних моделях тексту). Постійна увага до мовних засобів вираження змісту, до того, наскільки вони відповідають авторському задуму, здійснювана упродовж першого етапу експериментально-дослідного навчання, сприяла усвідомленню майбутніми вчителями української мови і літератури специфіки текстів різної жанрово-стильової належності, розумінню цілісності літературних творів у єдності їх форми і змісту. Доповнена систематичними спостереженнями над мовою художніх творів така робота стає засобом як мовного, так і естетичного розвитку студентів.

Для аналізу добирали тексти різної стильової належності, однак під час першого етапу найчастіше використовували тексти (уривки) художнього стилю.

В освітньому процесі було використано такі методи дослідження лінгвоаналізу: семантико-стилістичний, порівняльний, стилістико-статистичний, метод стилістичного експерименту. Так, студентам було запропоновано для прослуховування текст художнього стилю з вилученими прикметниками, а також повний текст для зіставлення. Після прослуховування текстів поставлено питання: чим відрізняються тексти? З якою метою використано автором прикметники? У кінці бесіди студенти доходять висновку, що прикметники вказують на ознаку предметів, роблять мову багатшою, точнішою, більш зрозумілою. Особливу роль вони відіграють у художньому стилі, де виступають епітетами.

Задля кращого засвоєння студентами мовленнєвих понять, вироблення стійких умінь і навичок на першому етапі використовувалися такі засоби навчання: мовленнєві таблиці, тексти різних типів (переважно розповідь і опис), стилів (художнього й наукового) мовлення, аудіозаписи, гіпертексти.

Перевірка сформованості знань, умінь і навичок студентів на першому етапі експериментально-дослідного навчання здійснювалася за допомогою комплексного аналізу тексту та його переказу.

Другий етап педагогічного експерименту – *пізнавально-діяльнісний* – передбачав формування у майбутніх учителів української мови і літератури вмінь створювати тексти в усній і писемній формах мовлення, дотримуючись таких прикметних ознак, як інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність, а також структурної організації (обов'язкових складників тексту – вступ, основна частина, заключна частина); визначати тип і стиль мовлення тексту, засоби зв'язку речень у ньому, тему, основну думку; виконувати лінгвістичний аналіз запропонованого тексту. Другий етап було спроектовано в освітній процес другого й третього курсів навчання майбутніх учителів української мови і літератури й реалізовано на інтегративній основі формування в них стійких умінь і навичок аналізувати текст як складну комунікативну одиницю за такими аспектами, як структурно-граматичний (увага зосереджується на структурі тексту та граматичних засобах її вираження), комунікативно-прагматичний (зосередження уваги на комунікативних моделях тексту), а також з урахуванням особистості автора з притаманними йому психічними, ментальними, соціальними, культурними якостями й особистості адресата (читача) з його рівнем сприймання і ситуації (простору, часу). Для цього в процесі опанування навчальної дисципліни «Сучасна українська літературна мова», мету й завдання курсу було дещо розширено.

Система вправ ґрунтувалася на принципі розгляду мови як цілісної структури, всі знакові одиниці якої перебувають у складних системних зв'язках і відношеннях. Викладачі орієнтували студентів на самостійну творчу роботу, пропонуючи завдання як на спостереження за мовними явищами, так і складніші, які потребують осмислення певних закономірностей. Значна кількість вправ будувалася на основі текстів з художньої літератури чи публіцистики, попереднє читання та аналіз яких забезпечувало глибоке опанування усним літературним мовленням, сприяло засвоєнню природи

мовних одиниць різних рівнів, проникнення в сутність змісту і особливостей функціонування мовних одиниць у різних стилях української мови.

•*Прочитайте. Визначте стиль і тип мовлення тексту. Сформулюйте його головну думку. Складіть запитання до тексту і проведіть діалог у групі.*

Спектр і тембр звука

Тембром зазвичай називають індивідуальну особливість звука (якість), яка визначається характером обертонів, що нашаровуються на основний тон. Уявіть струну, що коливається. З одного боку, вона коливається вся, що дає основний тон її звучання, з другого, коливаються її частини, у результаті чого виникають додаткові тони, або обертони. У сукупності обертони сприймаються як те чи інше забарвлення звука, або тембр. Отже, струна чи будь-яке інше тіло здійснюють складні коливання, утворюючи різні звуки зі своїм особливим набором обертонів. Частота обертонів, або гармонік, завжди вища від частоти основного тону, а сила (інтенсивність) слабша від частоти.

Людські голосові зв'язки – це своєрідні струни, що здійснюють складні коливання.

За тембром ми визначаємо голоси друзів і близьких, дітей і дорослих, чоловіків і жінок, носіїв мови та іноземців, а також представників тих чи тих говірок певних регіонів.

Співвідношення основного тону може змінюватися в резонаторі. Резонатором може слугувати порожня кімната, корпус гітари, труба органа та ін., що виступає тілом, яке наділене певною формою, об'ємом і характеризується наявною частотою. Під час взаємодії джерела звука з резонатором виникає новий звук з іншою структурою. Резонатор підсилює одні гармоніки, які близькі до його частоти, і подавляє інші. У результаті посилення однієї з гармонік спектр набуває формантну структуру і нову якість.

Спектр звука – це сукупність однорідних, але відмінних його акустичних ознак. Одна з гармонік порівняно з основним тоном виявляє найбільш інтенсивно *форманту звука*. З характеристикою форманти і пов'язана нова якість звуку, його тембр.

Якщо у музиці або віршах наявне немилозвучне сполучення звуків, тоді таке сполучення болісно вражає слух. У лінгвістиці немилозвучне сполучення звуків називається **какофонією** (За С. Караманом).

•*Прочитайте текст. Доберіть заголовок. Випишіть складні речення. Підкресліть граматичний центр (предикативну основу) кожної предикативної частини складних речень. З'ясуйте, якими засобами виражаються семантико-синтаксичні відношення у складних реченнях.*

Поясніть лексико-семантичне значення слів «гуманітарний», «координат», «опритомнення», «абориген», «експропріація», «амнезія».

Держава – це система, яка зберігає себе. І якщо ми держава, а отже, система, то чому ж ми дозволяємо її розвалювати? Кінець ХХ століття, початок тисячоліття, – нації, що й досі ще не збулися, нації слабкі й не стабільні, перспективи не мають. Нині в дію входять зовсім інші механізми. Вони жорстокі. Слабкі народи будуть перемелені в цьому млині. Наші проблеми нікого не цікавлять, і не треба думати, що вони у нас такі унікальні. Ми найкращі, нам найгірше, – в історії цей принцип не годиться. Перуанський письменник Маріо Варгас Льяоса писав ще багато років тому, що може статися так, що «найтяжчу боротьбу ми, латиноамериканці, будемо вести самі з собою. Нас обтяжують століття панування нетерпимості, абсолютних істин і деспотичних урядів, і скинути цей тягар буде нелегко». Наче про нас.

То, може, ставити питання про гуманітарну ауру України ще не слід, може, це передчасно і навіть по-своєму некоректно? Україна ще перебуває в іншій системі координат. Думаю, що слід. Треба робити все, що може прискорити процес опритомнення, її повноцінного входження у світове співтовариство. Навіть якщо для цього потрібна шокова терапія. Карамзін відкрив Росію, як Колумб Америку, – сказав Пушкін. Додамо: відкрив великою мірою за рахунок української історії.

Америку Колумб відкрив, шукаючи Індію. Доля аборигенів відома.

Ми ж Україну відкриваємо в Україні, і це нікому не загрожує ні втратою територій, ні духовних цінностей. Це лише вимагає перегляду звичної схеми. Перестановки некоректно поставлених дзеркал.

Українці – це нація, що її віками витісняли з життя шляхом фізичного знищення, духовної експропріації, генетичних мутацій, цілеспрямованого перемішування народів на її території, унаслідок чого відбулася амнезія історичної пам'яті і якісні втрати самого національного генотипу. Образ її спотворювався віками, їй приписувалася мало не генетична тупість, не відмовлялося в мужності, але інкримінувався то націоналізм, то антисемітизм. Велике диво, що ця нація на сьогодні ще є, вона давно вже могла знівелюватися й зникнути. Фактично це раритетна нація, самотня на власній землі у своєму великому соціумі, а ще самотніша в універсумі людства. Фантом Європи, що лише під кінець століття почав набувати для світу реальних рис. Вона чекає своїх філософів, істориків, соціологів, генетиків, письменників, митців (*Ліна Костенко*).

Аналіз і створення висловлень малих жанрів (лінгвістичні мініатюри, мініатюри, есе, етюди тощо) сприяло вдосконаленню в майбутніх учителів умінь текстосприймання та текстотворення, до яких у лінгводидактиці відносять: визначення адресата висловлювання, складання плану тексту, добір

мовного матеріалу відповідно до майбутнього змісту висловлення й мовленнєвої ситуації тощо.

Упродовж другого етапу педагогічного ексерименту застосовувалося моделювання таких комунікативних ситуацій, які спонукали б студентів до висловлення, виробляли стійку потребу в аргументації власних думок. Наведемо приклади таких завдань, що пропонувалися студентам:

•*Складіть текст (9-10 речень) на одну з тем: 1) Ну що б, здавалося, слова (Т. Шевченко). 2) Спочатку було Слово... 3) Якого кольору слова (Є. Гуцало). 4) Учитель очима учня. 5) Мовне обличчя мого міста. 6) Мова – душа народу. 7) Мова – скарбниця духовності. 8) Що для мене рідна мова?*

•*Продовжіть думки:*

1. Розмовляти добірною українською мовою стає престижно, приходить розуміння того, що досконале знання мови – важлива професіограма людей різних спеціальностей (*З посібника*).

2. Кожний народ має свої улюблені імена, якими частіше за інших називає дітей. Імена значною мірою визначають національний характер (*О. Муромцева*).

3. Читаючи художній твір, необхідно зважати увагу на *підтекст*, внутрішній зміст, який автор прямо не висловив, але ми про нього здогадуємося (*В. Сухомлинський*).

3. Свідоме життя людини можна розглядати як послідовність і сукупність промов, якісного чи неякісного мовлення, від чого залежить її доля, а також доля навколишніх людей, отже, і всього суспільства (*Г. Сагач*).

4. Мовна неохайність ще ніколи не прикрашала людину (*Я. Чорненький*).

5. Риторика формує національний інтелект, що є найціннішим ресурсом (*Г. Багач*).

Поширеним виявився *метод вправ*. Перевага надавалася *комплексним вправам*, що передбачали членування зв'язного тексту на певні семантично окреслені відрізки з розстановкою розділових знаків, заміну мовного матеріалу необхідними компонентами, побудова тексту, редагування тощо, наприклад:

•*Запишіть текст, визначивши межі абзаців. Уставте пропущені розділові знаки.*

Мовленнєва діяльність охоплює чотири види: аудіювання (слухання – розуміння), читання, говоріння і письмо. За останніми науковими даними час, який витрачає людина на чотири види мовленнєвої діяльності, розподіляється таким чином: аудіювання – 45%, говоріння – 30%, читання – 6%, письмо – 9%. Аудіювання та читання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності, говоріння й письмо – продуктивними. Аудіювання є основою спілкування. Для багатьох професій уміння сприймати – розуміти усне мовлення необхідне у процесі виконання службових обов’язків. Необхідне воно і школярам та студентам, бо допомагає добре засвоїти матеріал. У природній ситуації спілкування співрозмовники вдаються до продуктивного аудіювання, яке одноразове, не повторюється. Репродуктивне аудіювання передбачає повторюваність усної інформації (наприклад, при написанні переказу вчитель читає текст 2-3 рази). Аудіювання – це такий вид мовленнєвої діяльності, під час якого людина одночасно сприймає усне мовлення й аналізує його. Сприймати усно передавану інформацію потрібно цілеспрямовано: глобально, докладно або критично. Глобальне, або ознайомлювальне, аудіювання вимагає від слухача загального охоплення змісту повідомлення, уміння визначати тему, основну думку повідомлення, ділити його на смислові частини, розрізняти композиційні елементи. Докладне аудіювання передбачає якнайповніше сприймання змісту повідомлення, усвідомлення деталей змісту, кожного з його елементів. Критичне аудіювання, ґрунтуючись на глобальному і докладному, вимагає висловлення власної думки з приводу почутого, мотивованої оцінки сприйнятого твердження, критичного осмислення сприйнятого на слух. Цей вид аудіювання практикують під час переказу тексту з творчим завданням (З підручника).

•Поставте замість пропусків слова, які найбільш точно виражають думку. Вмотивуйте свій вибір.

Мене _____ (дивує, вражає, непокоїть) не те, що буває людина _____ (знівечена, викривлена, пригнічена), збита з ніг, а інше: як, незважаючи ні на що, всупереч усьому тому, людина _____ (зрештою, нарешті, все ж таки) знаходить у собі сили знову _____ (піднятися, підвестися, зрушитися), видобутись з-під тих жорен, зводиться, випростовується душею й тілом і знову _____ (припадає, падає, поприпадає) до того _____ (істинного, дійсного, єдиного) джерела, чистого й світлого, яке _____ (тільки, лише, лиш) й робить її людиною... (За О. Гончаром).

•Із поданих слів складіть текст (можна змінювати форму слів і порядок їх розташування).

Майстерність, учасником, є, з, слова, активним, посідає, у, одне, провідних, почуттів, місць, педагога, діяльності, формування, свідомості, і, школяра.

•Продовжіть текст, зберігаючи стиль і тип мовлення.

Педагогіка як інтеграційна наука про закони і закономірності навчання, освіти, виховання, що здійснює теоретичний та практичний вплив на процес виховання вчителя, торкається і його мовленнєвої підготовки. Починаючи з давньоримського періоду, дослідники визначали мистецтво слова, ораторські здібності як важливий показник освіченості особи.

Останнім часом з'явилися цікаві науково-методичні і практичні праці, які певною мірою дають відповіді на актуальні питання ...

•Напишіть есе на одну із запропонованих тем: 1) До свого найкращого уроку вчитель готується все життя. 2) Моє педагогічне кредо. 3) Книга, про яку хочеться розказати. 4) Життєві цінності сучасних учнів.

Третій – дослідницько-творчий – етап педагогічного експерименту передбачав формування в майбутніх учителів української мови і літератури умінь творчо застосовувати мовні одиниці в різних мовленнєвих ситуаціях, розвиток наукового мислення, дослідницьких умінь і навичок під час аналізу тексту. Як уже зазначалося, третій етап зреалізовано під час навчання студентів четвертого (бакалаврів), п'ятого та шостого курсів (магістрантів) у процесі опанування дисциплін «Лінгвістика тексту», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Сучасні аспекти лінгвістики», «Сучасна лінгвістика», «Теорія тексту». Особливу увагу було приділено пошуку в текстах елементів їхньої комунікативно-прагматичної природи, формуванню в студентів умінь трансформувати тексти, виявляти в них концептуальну й підтекстову інформацію.

У процесі опанування «Лінгвістики тексту» (тема «**Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження**») **студенти повинні були** засвоїти поняття про *текст* і *дискурс*, основні категорії тексту, класифікацію текстів; виробити вміння аналізувати текстові категорії, визначати функції запропонованих текстів. Для цього на лекції їхню увагу було акцентовано на таких поняттях, як

«текст», «системність», «індивідуальність», «автор», «читач», «вербалізоване й фонове знання», «креалізований текст», «функції тексту», «категорії тексту» («комунікативне завдання» та «прагматична настанова», «інформативність», «зв'язність» («когерентність»), «цілісність», «членованість», «завершеність»), «закон інкорпорування», «закон контамінації», «класифікація текстів», «прецедентний текст», «патогенний текст», «висловлювання», «фрейм», «дискурс».

У процесі практичних занять засоєні відомості необхідно було систематизувати й узагальнити. Для цього їм пропонувалася низка вправ, наприклад:

- Прочитайте висловлення. Чи можна вважати таку тематичну добірку речень текстом? Обґрунтуйте свою думку.*

1. Школа – це майстерня, де формується думка підростаючого покоління, треба міцно тримати її в руках, якщо не хочеш випустити з рук майбутнє (А. Барбюс). 2. Книга й школа – що є глибше? (П. Тичина). 3. Школа готує нас до життя у світі, якого не існує (А. Камю). 4. Школа немає нічого спільного з освітою. Це інститут контролю, де дітям прищеплюють основні навички гуртожитку (В. Черчилль). 5. Усюди цінність школи дорівнює цінності її вчителя (А. Дистервег).

- Простежте, яким чином реалізовано категорії тексту в поданих прикладах:*

У світі є різні професії, що характеризуються як спрямованістю на людину, так і замкненістю на технічній досконалості.

Професія вчителя є такою, що вимагає витонченості, емоційної активності, співчуття, емпатії.

Методи виховання як способи організації взаємовпливу під час опанування нової інформації з основ наук, виконання різних видів самостійної навчальної і виробничої діяльності, вимагають творчого підходу.

Високі технології навчання – це і є такі, що спираються на вічне і непересічне, враховують кон'юнктуру сьогодення і здатні накреслити перспективу: близьку і далеку.

Історію не треба закреслювати чи переписувати. З нею варто рахуватись і звертатись до неї за порадою, вчитися на помилках.

Щодо форм і методів роботи з виховання вчителя, то від крайнього колективізму зараз деякі вчені й практики перейшли на позиції індивідуального

і диференційованого підходу. Відкидається той реальний факт, що людина, будучи унікальною і неповторною індивідуальністю у світі матеріального виробництва, вступає у контакти з іншими особами, а значить, вона повинна вміти діяти разом, спільно, як би ми це не називали: в гурті, в колективі, – це все одно означає – разом, об'єднано, де особа може самореалізуватися не наодинці, а в спільному процесі виробничої творчої діяльності. Тому форми виховної роботи з майбутніми педагогами мають будуватися на розумному поєднанні індивідуальних, колективних та групових занять. Цивілізований світ запозичив у нас ідею колективного виховання А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського. Нам варто удосконалювати ці ідеї (*З посібника*).

Творець

Буває, я місяцями нічого не пишу, живучи таким собі рослинним життям, але вогонь тоді лише пригасає. Творчість для мене – більше, ніж спасіння... Творець – це той, хто створює інший світ і заселяє його тими істотами, які прагнуть у ньому жити. Він щасливий уже від того, що дає життя. Інша частина людства лише споживає... Справжній творець намагається нікого не скривдити, і якщо не може дати собі ради з власною силою, то знищує себе. Він розуміє, яка це поважна й коштвна справа щось створювати, і шанує Бога за його працю. Він подібний до нього, але не рівний. Сила не означає, що творцеві все дозволено: зневажати, вбивати, красти, обдурювати. Якщо ти це робиш, то руйнуєш своє творіння, порушуєш закон Всесвіту. Щоб не знищувати себе, треба відчувати підтримку інших.

Творець мусить бути сильною людиною. Сильний вміє захищати, вміє любити (*З журналу*).

• *Визначте, які різновиди інформації превалюють у поданих текстах.*

Чим це зумовлено? Установіть основні функції в кожному з поданих текстів.

Мовлення окремої людини ніколи не дорівнює мові народу, а тим більше людства. Винятком є мова справжніх поетів. Звичайно, якщо порівняти словник високообдарованого поета з лексиконом мови його народу, то може здатися, що це лише краплина в сяючому, вічно рухливому морі. Але саме ця краплина містить молекули живої води, яка прискорює життєві процеси в організмі мови, примушує її пізнавати саму себе, знову і знову виявляти ще непізнане й дивувати світ новою красою (*В. Русанівський*).

Ріка – водний потік, що живиться із джерела або стоком атмосферних опадів і тече по видовжених зниженнях рельєфу від верхів'я до гирла. Разом з притоками ріка утворює річкову систему, характер і розвиток якої зумовлені головним чином кліматом, рельєфом, геологічною будовою і розмірами басейну.

Ріки мають велике народногосподарське значення. Воду використовують для зрошування, водопостачання. На ріках споруджують водосховища, гідроелектростанції. Великі ріки – Дніпро, Дністер, Дунай, Південний Буг – судноплавні у середній і нижній течії (*З енциклопедії*).

Минає літо. Осінь вже бреде,
Лісів багрець торкнувся вересневий.
І пахне чебрецем, і листя де-не-де,
Кружляючи, лягає під дерева.
Спить озеро, дримає сон-вода.
Про що їй очерет шепоче тихо,
Де жолудь золотий додолу опада,
І ходить по гриби старенька лісничиха? (*Л. Тендряков*).

Громадянин, що живе в державі, має можливість розвивати свої фізичні, духовні та розумові здібності, удосконалюватися, формуватися як особистість. Та мати можливість і вміти користуватися нею – це не одне й те саме.

Кожному із нас доступні фізкультура та спорт. А чи всі ми робимо хоча б зарядку? Чи всі ми так уже гармонійно розвинуті, як дозволяє нам час?

Духовність перш за все включає в себе патріотизм, усвідомлення тих цінностей, які виробила за багато віків культура твого народу (*З книги*).

- *Напишіть міні-твір, епіграфом до якого слугували б слова де Монтеня: «Людині потрібно два роки, щоб навчитися говорити, і шістдесят років, щоб навчитися тримати язик за зубами». Побудуйте текст таким чином, щоб яскраво вираженою була впливова функція тексту.*
- *Запропонуйте текстологічну характеристику висловлення: доведіть, що це текст; визначте його категорії, функції.*

Літературна мова – це мова, оброблена майстрами слова, вченими, письменниками. Від діалектної мови вона відрізняється тим, що має певні кодифіковані (зафіксовані у словниках та підручниках) норми вимови, слововживання, граматичних форм, яких повинні дотримуватися мовці. Це своєрідний зразок, еталон правильного користування.

Літературна мова існує в усній та писемній формах і характеризується стилістичним розмаїттям.

У сучасному мовленні однаково поширені обидві форми української літературної мови – усна й писемна. Обом їм однаково властиві лексичні й граматичні норми, проте кожна з них має специфічні особливості.

Усна форма літературної мови переважно обслуговує поточні потреби спілкування людей, безпосередньо пов'язаних між собою. Кількість учасників

усного спілкування обмежена. Усне мовлення сприймається органами слуху, виражається за допомогою звуків. За походженням це первинна форма існування мови. Усне мовлення спонтанне, здебільшого непередбачене, але воно більш виразне в емоційному відношенні, супроводжується інтонацією, жестами, мімікою. Воно переважно діалогічне: бесіда, діалог, публічна лекція, виступ, дискусія тощо.

Писемна форма літературної мови – це мовлення, зафіксоване на якомусь матеріалі за допомогою певних графічних знаків, що позначають звукові одиниці мовлення і сприймаються органами зору. Це – вторинна форма існування мови. Писемна форма літературної мови обслуговує потреби народу в галузі науки, культури, політики, господарства і права.

Писемне мовлення монологічне. У ньому переважають повні речення, а в усному (діалогічному) дуже поширені неповні. У писемному мовленні частіше використовуються складні речення, що викликано потребою оформити й повно розгорнути складну думку, а в усному спілкуванні переважають прості короткі речення, оскільки висловлене може доповнюватися мімікою, жестами.

Писемне мовлення лексично багатше, слова добираються вимогливо, з урахуванням літературної традиції, широко вживаються книжна, абстрактна лексика, терміни (*З посібника*).

• *Наведіть приклади ситуацій, де можливе застосування прецедентних чи патогенних текстів. До яких ви звертаєтесь частіше? Чому? Охарактеризуйте подані тексти за всіма відомими вам класифікаціями:*

Доповідь – одна з найпоширеніших форм публічних виступів. Вона порушує нові проблеми, що ще потребують вирішення; має характер гострої злободенності. Доповідь є дуже важливим елементом системи зв'язків із громадськістю (приміром, повідомлення своєї точки зору на проблему наукової та громадянської позиції тощо). Розрізняють політичні, звітні, ділові та наукові доповіді.

Виголошення доповіді потребує серйозної підготовки. Перший крок у підготовці – накреслити мету та завдання виступу, визначити коло поставлених питань. Насамперед заздалегідь слід сформулювати предмет та тему виступу (можливо, все це вже визначили організатори зібрання). Другий крок – добір допоміжної інформації. Вона може бути отримана з двох джерел: 1) теоретичні джерела – це можуть бути статті в періодичних виданнях, книги та окремі публікації, що стосуються теми, енциклопедичні, термінологічні та галузеві словники; 2) усні розмови з обізнаними з проблемою людьми. Висвітлювані питання мають ґрунтуватися на найновіших дослідженнях та наукових публікаціях (якщо це наукова доповідь), на останніх виступах у пресі, на радіо та телебаченні як прихильників, так і опонентів (якщо це політична доповідь), на аналізі та посиланнях на протоколи попередніх засідань (якщо це громадські збори). Добираючи інформацію, необхідно пам'ятати, що повідомлення буде

теоретично обґрунтованим та актуальним лише за умови наявності промовистих прикладів.

Завершивши підготовку, слід систематизувати інформацію в певні категорії, надати їй чіткості, визначити та сформулювати власне бачення проблеми. Доповідь слід будувати, дотримуючись таких вимог: теоретична обґрунтованість, опора на фактичний матеріал, наведення переконливих прикладів, власне бачення проблеми.

Наступний крок – занотовування плану доповіді, яка включає: вступ; основний текст (серцевина доповіді); висновки (*З підручника*).

Особистість мовця

Ви починаєте справляти певне враження ще до того, як заговорите.

Популярність у колективі залежить від того, наскільки зовнішній вигляд, поведінка та манери спілкування того чи іншого індивіда відповідають уявленням і неписаним правилам відповідної суспільної групи.

Популярні люди мають такі риси характеру, які позитивно сприймаються в більшості суспільних груп (веселу вдачу, товариськість, тактовність та ін.), а крім того, вміють пристосовувати свою поведінку до правил тієї чи іншої групи.

Гарні рухи і вміння поводитися – такі ж важливі складники приємного зовнішнього вигляду, як і фізичні дані та вбрання.

Під час викладу не вживайте довгих речень, бо їх важче зрозуміти. Вживайте довгі речення з короткими почергово.

Не знеособлюйте речення, часто вживаючи третю особи однини чи множини («було проведено», «були вжиті заходи»). Уживаючи першу особу множини, ви наблизите виклад до рівня знань слухачів («ми підготували...»).

Не переобтяжуйте виклад іншомовними словами, термінами, абстрактними поняттями.

Намагайтеся долучити у виступ приклади, порівняння, доречний дотеп, жарт.

Уникайте зайвих подробиць, щоб за ними не втратити головне.

Важливу думку аргументуйте; стислість у такому разі зашкодить (*За Іржі Томаном*).

З такими відрадними думками Степан непомітно дійшов до Хрещатика, відразу опинившись у *гуцині натовпу*. Він озирнувся – і вперше побачив *місто* вночі. Він навіть спинився. Блискучі вогні, гуркіт і *дзвінки трамваїв*, що схрещувалися тут і розбігалися, хрипке виття *автобусів*, що легко котилися громіздкими тушами, пронизливі викрики дрібних авто й гукання візників разом з глухим гомоном людської хвилі раптом урвали його заглибленість. На усій широкій вулиці він здибався з містом віч-на-віч. Прихилившись до муру, притискуваний нахабними накотами юрби, хлопець стояв і дивився, блукаючи *очима* вздовж вулиці і не знаходячи її меж.

У сутінках вулиці він вбачав якусь приховану пастку. Тьмяний блиск ліхтарів, разки світючих вітрин, сяєво кіно – були йому блудними вогниками

серед драговини. Вони манять, але гублять. Вони *світять*, але сліплять. А там, на горбах, куди лавами сходять будинки й женеться вгору широкий брук, у темряві, що зливалася з небом і каменем, – там величезні водоймища отрути, оселі слимаків, що напливають увечері сюди, в цей *давезний Хрещатий Яр*. І коли б його міць, він накликав би грім на це сіре, важке болото, як *казковий чарівник (В. Підмогильний)*.

•*Підготуйте лінгвістичний твір на одну з тем: «Як можна текст занурити в життя», «Текст і дискурс: спільне й відмінне», «Від тексту до дискурсу чи навпаки».*

Упродовж третього етапу значну увагу було приділено формуванню в майбутніх учителів української мови і літератури вмінь виявляти в текстах концептуальну й підтекстову інформацію. Для цього було розроблено спеціальні вправи, наприклад:

•*Прочитайте. Поясніть, яку роль відіграє підтекст. Пам'ятайте, що підтекст може бути прямим і прихованим. Прямий підтекст збігається зі змістом тексту.*

У матері був єдиний син – дорогий, найкращий. Душі в ньому мати не чула. По краплинці збирала росу для вмивання, найтоншим шовком вишивала сорочки. Виріс син – ставний, гарний. Одружився з дівчиною небаченої краси. Привів молоду дружину в рідну хату. Незлюбила та свекруху, зненавиділа її. Боялася мати показатися невістці на очі, сиділа в сінях. А потім у сарай переселилась. Але й це не заспокоїло жорстоку. Каже вона чоловікові: «Коли хочеш, щоб я жила з тобою, убий матір, вийми з грудей серце і спали на вогні».

Не здригнулася душа сина: так зачарувала його врода дружини. Каже він матері: «Наказала мені дружина вбити вас, мамо... А не послухаю – піде від мене». Заплакала мати і відповідає: «Ну що ж, сину, роби так, як велить серце».

Пішов син з матір'ю в діброву, наламав сухого хмизу, розпалив вогнище. Убив матір, поклав серце на жар. Спалахнув сучок, тріснув, полетіла жаринка, ударила в обличчя синові, обпекла боляче. Скрикнув той, закрив долонею обпечене місце. Стрепенулося серце материнське, що горіло на повільному вогні, прошепотіло: «Синочку мій рідний, тобі боляче? Зірви листок подорожника, ось росте біля вогнища, приклади до обпеченого місця. А до листка подорожника приклади серце материнське... Потім у вогонь покладеш...».

Заридав син, схопив гаряче материнське серце, уклав його в розкряні груди, облив пекучими сльозами. Зрозумів він, що ніхто й ніколи не любив його так гаряче й віддано, як рідна мати. І такою величезною й невичерпною була любов материнська, таким всесильним було бажання бачити сина

радісним і безтурботним, що ожило серце, загоїлася рана. Підвелася мати і притисла кучеряву голову сина до грудей.

Осоружною стала йому дружина-красуня, не міг він повернутися до неї. Не вернулася додому й мати. Пішли вони вдвох степами широкими та й стали двома могилами високими.

То ж не даремно кажуть у народі: материнська любов – найсвятіша! (За В. Сухомлинським).

У процесі виконання вправи студенти з'ясували, що зміст другого і третього абзаців із старовинної української легенди «Материнська любов» збігається з підтекстом: Вони усвідомлюють, що лише правильно зрозумівши підтекст, можна знайти правдиві, точні інтонації та інші засоби виразності й належно відтворити зображене, передати авторське і власне ставлення до нього.

Під час експерименту було встановлено, що в процесі розроблення системи вправ, тестових завдань, необхідних для формування лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, важливо, щоб під час опрацювання змістового компонента лінгвістики тексту реалізовувалися завдання, що передбачали: розрізнення типів текстів, моделювання текстів різних функційних стилів, жанрів, типів мовлення; виділення в тексті надфразних єдностей та абзаців, зіставлення їх; виділення в тексті смислових категорій.

•Доведіть (письмово), що наведений текст семантично організований: простежте, як представлені в тексті основні семантичні ознаки; назвіть тему, підтеми й мікротеми тексту; запишіть основну думку; охарактеризуйте заголовок; визначте тема-рематичні зв'язки.

Як у складну епоху планетарного наступу науково-технічної революції зберегти духовну пам'ять людей? Як у тривогах нашого напруженого часу не дати вбити чи здрібнити в людині людину? Ці наші питання постають з особливою гостротою і хвилюють нині багатьох. Ось позавчора я одержав листа від однієї читачки. Вона пише, що хотіла б заглянути в ХХІ століття і побачити, якими тоді будуть люди. Бо ж так важливо знати сьогодні, як ітиме розвиток людини: буде вона вдосконалюватися, збагачуватися духовно чи прийде до остаточного порушення гармонії – інтелект збільшуватиметься, а моральність падатиме? Отака тривога. Почувається, що це запитує не споживач, не дрібнодуха особа, а людина мисляча, яку хвилює майбутнє дітей, Батьківщини,

світу. Ми, письменники, свою місію в тому і вбачаємо, щоб робити людину духовнішою, спадкоємницею всього того, що створено людством. До цього і звернуті наші думки. Нас турбує, щоб сучасника нашого не засліпив достаток, щоб у майбутнє людина йшла не здрібненою, не з пригаслою, а розквітлою духовною жагою. Але, на жаль, у житті доводиться спостерігати речі, які засмучують: байдужість до народних святинь і традицій, неприязнь, холоднеча в стосунках, рвацтво, намагання жити за рахунок інших, зневага до товариша і колективної думки. Якою тут бачиться роль літератури? Звичайно, література – не підручник педагогіки, який дає рецепти на всі випадки життя. Література не дає таких рецептів, але виробляє напрям устремління, порушує суспільні проблеми й активізує людське ставлення до цих проблем, висловлює свою позицію, бо в центрі ставить людину, яка бореться за гуманістичні ідеали. Нам дорогий процес гуманізації літератури, усвідомлення людиною своєї місії господаря і творця (О. Гончар).

• *Визначте тема-рематичні зв'язки речень в поданих текстах.*

Що таке ренесанс?

Ренесанс (біля 1450–1650 рр.) проявляється в різноманітних художніх формах – архітектурі, живопису. Найбільш повно особливості ренесансного стилю відобразилися в італійському мистецтві: причому найбільш яскраво в живопису і скульптурі.

Саме слово «ренесанс» означає «нове народження». Ідеї для своїх творів архітектори цього періоду знаходили в грецькому та римському мистецтві.

Зодчі вводили елементи цього стилю як в архітектуру громадських будівель, так і тих, що зводилися для багатих купців. Головним для них було створити будинок, у якому людина почувала б себе зручно. У готичному мистецтві особливу роль відіграє вертикальна лінія. Для архітектури Ренесансу важлива загальна співмірність будівлі, відповідність її пропорціям людської фігури.

Над головним входом у собор часто зводився різьблений прямокутний барабан. Верхня частина вікон і дверей прикрашалася трикутниками з плавно заокругленими кутами. Між вікнами і дверима ставилися пілястри – плоскі або напівкруглі колони. Здається, що ці пілястри тримають на собі вагу верхніх поверхів. Насправді ж вони мають суто декоративне значення – прикрашають будівлю.

Пам'ятники періоду Ренесансу оздоблені скульптурами людей або рослинним орнаментом. Прикраси з квітів і листя утворюють похилу горизонтальну стрічку – гілку з листям – гірлянду (З кн. «Все про все»).

Прекрасний двійник землі

Завдяки красивому сяйву в нічному небі древні римляни називали цю планету Венерою на честь своєї богині кохання. За розмірами вона точно дорівнює Землі. Астрономи минулого розмірковували, чи не може вона бути двійником Землі, але з ще більшою різноманітністю форм життя через тепліший клімат.

Однак атмосфера Венери складається з вуглекислого газу і настільки щільна, що якби людина опинилася на ній, то була б роздавлена атмосферним тиском і спалена сірчаною кислотою, що падає з неба у вигляді дощу. Клімат на Венері жаркий, бо те тепло, що проникає крізь хмари вуглекислого газу від Сонця, не може вийти назад. Таке явище називається парниковим ефектом. Планета покрита гострими скелями, має вигляд похмурої оранжево-коричневої пустелі. Як і Земля, вона налічує кілька великих континентів. Венера обертається дуже повільно, тому доба на ній довша за наш рік. Окрім того, на відміну від інших планет, Венера обертається в протилежний бік.

З 1989 року на орбіті Венери працює космічний корабель «Магеллан», який за допомогою радіолокаційних пристроїв виявив, що близько 80% поверхні планети – це рівнина із затверділої лави діючих вулканів, яких там тисячі (З кн. *«Все про все»*).

У дослідному навчанні використовувалися завдання, які передбачали лінгвістичний аналіз текстів різних стилів і типів мовлення, що здійснювався на всіх мовних рівнях (аналіз мовних засобів, фонетичного, лексичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного рівнів) ізольовано і в комплексі. Лінгвістичний аналіз під час експерименту тісно пов'язувався з методом спостережень над мовою, що надавав змогу залучати студентів до активної пізнавальної діяльності. Означений аналіз виконував роль прийому в складі методу спостереження на етапі сприймання, осмислення мовних явищ.

Завдання й зміст навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту» зумовили пошук форм, методів, технологій навчання, які забезпечували б відповідність змісту курсу сучасному стану лінгвістики тексту як наукової галузі, а також високий рівень інформативності й новизну теоретичного матеріалу; активізацію дослідницької діяльності студентів; залучення їх до самостійної роботи, ефективної педагогічної взаємодії та співробітництва.

У процесі педагогічного експерименту доведено, що навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури зумовлює конструювання оптимальних форм організації освітнього процесу (лекційні, практичні, семінарські, лабораторні заняття, самостійна робота, різновиди контролю навчальних досягнень студентів), покликаних забезпечувати сприятливі умови для ефективної навчально-дослідної роботи майбутніх

фахівців. З огляду на це викладачі створювали когнітивно-розвивальне середовище, що забезпечувало не лише формування професійної компетентності загалом, лінгвістичної та методичної компетентностей як її складників, а й стало потужним імпульсом до організації продуктивної самостійної роботи студентів, що посідає значне місце в освітньому процесі сучасного вишу.

Значне місце в організації експериментального навчання було приділене самостійній роботі студентів, що передбачала вироблення стійких умінь і навичок лінгвістичного (часткового й повного) аналізу текстів різних функціональних стилів.

У процесі експерименту було підтверджено продуктивність таких методів навчання, як: пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий (евристичний), лекція, метод вправ, інтерактивні методи навчання, з-поміж яких виокремлено проблемні, частково-пошукові, дослідницькі та ін. Значний розвивальний потенціал мали методи проектів, портфоліо, дидактична гра, що сприяли формуванню в майбутніх учителів української мови і літератури лінгвістичної та методичної компетентностей. На мотиваційно-ціннісному та пізнавально-діяльнісному етапах навчання лінгвістики тексту особливо ефективними виявилися *короткострокові проекти*, що передбачали підготовку презентації за темою практичного заняття або лекції, наприклад, «*Текстові категорії*», «*Текстові одиниці*», «*Текст у системі навчання української мови*» тощо. Такі завдання студенти виконували, як правило, у парах, користуючись порадами й підказками викладача. У процесі навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури з використанням методу портфоліо систематизовано кращі творчі роботи, цікаві для аналізу тексти тощо. Дидактична гра сприяла активізації мислення студентів, підвищенню рівня самостійності майбутніх фахівців, зануренню їх у спеціально змодельовану атмосферу професійного спілкування, залучаючи до виконання різних ролей, прийняття самостійних рішень; забезпечувала рефлексійний аналіз власної комунікативної діяльності.

Важливу роль у процесі формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури відіграють традиційні та інноваційні методи, які у своєму арсеналі мають низку прийомів роботи («бесіда за Сократом», «мозковий штурм», прийом кейсу, ділова (рольова) гра, взаємне навчання та ін.), що спонукали студентів спілкуватися, критично мислити, приймати продумані рішення.

Експеримент довів, що ведення й укладання термінологічних словників потребує дотримання принципів послідовності й систематичності. Подібні завдання вимагали від студентів значної самостійної роботи, мисленнєвої активності в ході виконання проекту, уміння працювати з літературою.

У процесі експериментально-дослідного навчання з'ясовано, що продуктивними технологіями навчання лінгвістики тексту виявилися *проблемно-модульна, інформаційно-комунікаційна та технології роботи з текстом*, що сприяли оптимізації освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, контекстного, текстоцентричного, дослідницького, компетентнісного підходів, а також розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів української мови і літератури.

Проблемно-модульна технологія створює умови для проведення професійно зорієнтованих рольових ігор, спільного розв'язання викладачем і студентами порушених актуальних мовознавчих проблем; сприяє формуванню лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх фахівців; розширює комунікативні можливості їх у раціональному накопиченні системи знань, сприяє формуванню стійкої мотивації до навчання, забезпеченню зворотного зв'язку викладача зі студентами. Інформаційно-комунікаційна технологія дає змогу виявляти особливості функціонування мовних одиниць у текстах, визначати їх функції, опанувати взірці правильного мовлення.

У процесі навчання дисциплін лінгвістичного спрямування найбільш ефективними видами мультимедіа є презентації як особливий вид наочності, що поєднує ілюстративний та інформаційний складники; кліпи, які дають змогу уточнити чи повторити теоретичний матеріал, а відтак застосовуються

здебільшого в процесі його пояснення і закріплення; мультимедійні проекти, які сприяють систематизації вивченого матеріалу і контролю.

Застосування технологій роботи з текстом у процесі навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури сприяло не тільки підвищенню рівня їх знань, а й формуванню умінь, навичок і здібностей самостійно мислити; правильно висловлювати думки, вести діалог, відстоювати свою позицію; будувати власні виступи. Вони спрямовані на формування лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

Під час педагогічного експерименту об'єктом проектування лінгводидактичної стратегії виявилася навчальна співдіяльність викладача та студента.

Операційний компонент лінводидактичної стратегії виявився винятково важливим для результативності всієї навчальної діяльності. *Діяльнісний компонент* став одним із системотвірних компонентів лінгводидактичної стратегії. Визначення та формування кінцевого результату діяльності відбувалося через певні етапи. На першому етапі навчання лінгвістики тексту (мотиваційно-ціннісному) з позиції компетентнісного підходу стратегічна мета потребувала дій та операцій, які організували б реалізацію проміжних дидактичних цілей. Наприклад, для студента-першокурсника такими цілями стало засвоєння базових знань, застосування яких продовжуватиметься на наступних етапах.

Важливим складником лінгводидактичної стратегії визначено *пізнавальний компонент*, яким було передбачено ознайомлення студентів із загальними закономірностями породження, структурного формування та функціонування тексту в сучасному комунікативному середовищі та методикою навчання лінгвістики тексту в школі. Змістовий складник став конкретним об'єктом пізнання, що передбачав: диференціювання, ототожнення, визначення спільного й відмінного між поняттями, встановлення суті поняття, явища, об'єкта, причинно-наслідкового зв'язку між значеннями та категоріями, з'ясування особливостей, закономірностей.

Лінгводидактична стратегія навчання лінгвістики тексту охоплювала декілька рівнів суб'єктної взаємодії у навчанні: прогнозування; дій та операцій; цілевизначення (рівень навчальної мети); моделювання змісту навчання; вибір способів діяльності. Проектні потужності стратегії залежали від багатьох чинників, з-поміж яких: рівнева готовність; типи сприймання інформації (аналітичний, синтетичний, інтуїтивно-чуттєвий, раціонально-логічний); наявність чи відсутність мотиваційної упередженості; активна, пасивна чи нейтральна мотивація навчання загалом; рівень інтелектуальної активності; прагнення до самоактуалізації; характер суб'єктивного очікування результату. Згідно з розробленою лінгводидактичною стратегією, що визначала сутність поетапного навчання на засадах компетентнісного підходу, запропонований зміст навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту» на інтегративній основі мав на меті сформувати уміння і навички студентів як здатність діяти, здійснювати операції з текстами різної жанрово-стильової належності. Накопичення знань не становило остаточної мети, а було лише проміжним етапом формування лінгвістичної й методичної компетентностей.

Лінгводидактичною стратегією передбачалося, що до змісту робочих програм навчальних дисциплін мають входити дії із розуміння, розпізнавання, сприймання та продукування теоретичного матеріалу. Лінгводидактичні стратегії, за допомогою яких ми будували освітній процес на кожному з етапів навчання лінгвістики тексту, надавали студентам перелік цілей та дій, які на основі знань поступово трансформувалися на рівень умінь і навичок (автоматизованих операцій). Загалом навчальна діяльність студентів на кожному з етапів опанування лінгвістики тексту виходила за межі такого «повторного» вивчення, оскільки за умов усвідомленого опанування теорії лінгвістики тексту ставала справжнім когнітивним і творчим процесом, який уможлиблював відкриття й удосконалення вже опанованого матеріалу.

Отже, відбір форм, методів, засобів навчання залежав від змісту навчального матеріалу, етапу експериментального навчання, теми й мети заняття, рівня підготовленості студентів. Це впливало на реалізацію

поставлених завдань та досягнення мети експериментально-дослідного навчання.

5.3. Результати дослідного навчання

На всіх етапах дослідного навчання проводилися діагностичні поточні зрізи й у кінці кожного етапу – контрольні.

Мета поточних зрізів полягала в тому, щоб простежити динаміку впливу запропонованої методики на міцність, оперативність, глибину знань і сформованість лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури; з'ясувати, які корективи слід внести в подальше навчання. Цілі контрольних зрізів у кінці кожного етапу – перевірка кількісного й якісного показників сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей студентів відповідно до вимог експериментальної програми; з'ясування впливу запропонованої методики на глибину й міцність знань, сформованість усвідомлених, гнучких умінь і навичок аналізувати, трансформувати, створювати тексти різної жанрово-стильової належності.

Зрізові роботи проводилися в експериментальних і контрольних групах. Для перевірки рівня сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури їм пропонувалися однакові види робіт. Це полегшувало статистичну обробку відомостей і дало змогу побачити динаміку рівнів сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-словесників, охоплених експериментом. Результати навчання за дослідною методикою порівнювалися з результатами традиційного навчання в контрольних групах.

Контрольні зрізи знань в експериментальних групах мали виявити вплив змісту експериментальної програми на рівень сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури. Мета зрізових робіт у контрольних групах – установити рівень сформованих лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури за традиційною системою навчання.

Для перевірки ефективності експериментальної методики формування лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури було проведено діагностування 345 студентів. В експериментальній групі (далі – ЕГ) навчалося 164 студенти, у контрольній групі (далі КГ) – 181 студент. Критерії оцінювання в контрольних та експериментальних групах були однаковими, складність завдань – рівнозначною.

Контрольний зріз за результатами навчання на першому етапі передбачав виконання завдань аналітичного (на основі аналізу конкретного тексту), аналітико-синтетичного й конструктивного характеру. Наведемо приклади таких завдань:

• *Визначте тему й головну думку тексту.*

Підготовка виступу залежить насамперед від того, який у вас досвід щодо цього. Для досвідченого промовця досить кількох коротких нотаток, зроблених незадовго до виступу, тоді як початківець неодмінно повинен присвятити підготовці значно більше часу.

Чи виступ слід написати повністю, чи вистачить коротких нотаток? Усе залежить від досвіду промовця та обставин, за яких відбувається виступ.

Загалом існують чотири варіанти підготовки до виступу та його проведення: 1) написати весь текст виступу, а потім прочитати його слухачам; 2) написати текст виступу, кілька разів прочитати його, а потім виголосити по пам'яті, коли-не-коли заглядаючи в рукопис; 3) підготувати лише коротенькі записи; 4) виступати без будь-яких нотаток.

Чому початківцеві слід мати під рукою повний текст промови? Тому, що, виступаючи перед широким загалом, він повинен стежити за багатьма речами: станом свого одягу, виходом на трибуну, диханням та голосом, виразністю артикуляції, темпом мовлення, силою голосу, реакцією слухачів і т. ін. Навряд чи зуміє молодий лектор думати ще й над змістом промови та формулюванням думок (*З посібника*).

• *Визначте стиль тексту. Обґрунтуйте свою думку. Доберіть заголовок до тексту.*

Якщо ви хочете когось переконати ...

Думки стародавніх авторитетів, таких, як грецький філософ Арістотель та римський оратор і теоретик ораторського мистецтва Квінтіліан, збігаються з

думками сучасних психологів у тому, що людина у своїй поведінці й рішеннях керується логікою значно менше, ніж нам видається.

«На дії і вчинки людей, – говорив Аристотель, – впливають сім чинників: випадок, природа, примус, звичка, розум, бажання, пристрасть».

Зверніть увагу на те, що серед семи згаданих чинників, які, за твердженням Аристотеля, впливають на поведінку людини, лише один пов'язаний з розумовою діяльністю.

Подібного погляду дотримувався Квінтіліан, що навчав молодих римлян ораторського мистецтва, яке відіграло велику роль на суді в Стародавньому Римі: «Докази, звичайно, можуть змусити суддів поставитися до нашої справи прихильніше, ніж до справи нашого супротивника. Але вияви почуттів сильніші за докази: вони примусять суддів прагнути, щоб нашу справу було вирішено краще. А чого хочуть, у те й вірять» (3 кн. «Мистецтво говорити»).

•Згорніть речення.

У системі методів навчання мови широко використовуються елементи проблемного навчання, що реалізується через систему прийомів: постановки проблемного питання (завдання), створення проблемної ситуації та її аналіз, висловлення припущень, встановлення зв'язків між мовними явищами, аналіз, зіставлення їх і перевірка правильності доказів, формування висновків і узагальнень (М. Пентиліук).

•Проаналізуйте текст лінгвістичної мініатюри. Уставте пропущені слова (прикметники, дієслова), які відповідають характерові тексту, його жанровим і стилістичним особливостям.

Інфінітив

Дивиться Інфінітив, як ... за дієвідмінами Дієслова, і говорить:

– Чи так слід за дієвідмінами?

– А як? – питають Дієслова. – Ти сам

– Я б, звичайно, показав, – говорить Інфінітив, – тільки в мене часу немає.

– Час ми знайдемо, – обіцяють Дієслова. – Який тобі, чи?

– Давайте, – каже Інфінітив, щоб хоч якось відтягнути час. – Та не про допоміжне дієслово.

Дали вони йому дієслово. Змінюється дієслово, а Інфінітив і букву не

Навіщо йому за дієвідмінами? Він – Інфінітив, у нього немає часу (Ф. Кривін).

Як показали результати перевірки контрольних робіт, високий рівень сформованості лінгвістичної компетентності студентів ЕГ виявили 5,5% студентів (під час констатувального зрізу – 2,5%). Достатній рівень – 22% (порівняно з констатувальним зрізом відбулося зростання на 3%), середній –

67% (порівняно з констатувальним зрізом відбулося зменшення на 3%), елементарний рівень знизився на 3%, оскільки його виявили 5,5% респондентів (під час констатувального зрізу 8,5%). Студенти контрольних груп теж показали позитивну динаміку, але в межах достатнього й середнього рівнів (кількість студентів, які показали високий рівень, порівняно з результатами констатувального експерименту, не змінилася (3,5%), достатній рівень виявлено у 20%, середній – у 69%, відповідно елементарний рівень виявили 7,5% майбутніх учителів української мови і літератури).

Результати першого контрольного зрізу покажемо за допомогою таблиць.

Таблиця 5.3.1

Динаміка рівнів сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за результатами першого контрольного зрізу (у%)

Групи	Високий	Достатній	Середній	Елементарний
ЕГ	5,5	22	67	5,5
КГ	3,5	20	69	7,5

Таблиця 5.3.2

Динаміка рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за результатами першого контрольного зрізу (у%)

Групи	Високий	Достатній	Середній	Елементарний
ЕГ	6	24	66	4
КГ	3	23	67	8

Після проведення другого етапу експериментально-дослідного навчання було здійснено контрольний зріз, спрямований на перевірку рівнів сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, що містив низку завдань.

Для визначення динаміки рівня сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей студентів їм було запропоновано завдання, що

передбачали перевірку знань із сучасної української літературної мови, а також умінь трансформувати текст.

• *Побудуйте із поданих речень текст. Знайдіть речення, що виступає зачином, потім розташуйте інші речення.*

• *Складіть текст для учнів 5 класу про роль красномовства.*

1. Теоретична і педагогічна спадщина ораторів, читців, вчителів, методистів є тією основою, на якій вища школа будує роботу з формування професійно грамотного спеціаліста, здатного здійснювати виховання шкільної молоді. Відповідно, специфіка нашого часу дозволила сформулювати нові завдання словесної творчості, розкрити взаємозв'язок між літературою, мистецтвом живим словом і суспільством.

2. Формування спеціаліста школи не може здійснюватися без урахування здобутків теорії і практики навчання і виховання, оскільки розуміння суті теоретичного обґрунтування проблеми і практичної діяльності фахівця, його функцій впливає на визначення мети, завдання навчання, на принципи, методи і форми професійної підготовки.

3. Майстерність слова посідає одне з провідних місць у діяльності педагога, є активним учасником формування свідомості і почуттів школяра.

4. Мистецтво красномовства в усі часи було одним із наймогутніших засобів впливу на слухача, формування його світогляду, а отже і особистості загалом. Цілком закономірно, що саме таким словом повинен володіти майбутній педагог, головна мета діяльності якого полягає у формуванні особистості школяра (*З посібника*).

• *Визначте кількість мікротем у запропонованому тексті. Знайдіть ключові слова. За допомогою яких мовних засобів автор висловлює своє ставлення до порушеного питання?*

Слово – це наш Бог, і жити воно має вічно, бо разом із мовою вмирає й народ.

Стоїмо перед Шевченком, як перед совістю народу. Віки давноминулі й прийдешні, літа далекі й суцї, дні посивілі й молоді проклали глибокі борозни на мудрому чолі освітили його думою пророцтва. Чоло високе і ясне, мов українське небо, чоло печальне й відкрите, як український степ, чоло роботящого ума й апостольського провидства. А на устах живе тихе слово заповіту, і чути його на цілий світ. І стоятиме це слово на сторожі людини, поки на землі є людство.

Стоїмо перед Шевченком, як перед власною совістю. Знаю, це жертвне обличчя було в моїй долі завжди, як українська земля й небо, роса й сонце, хатній поріг і вишня під вікном. Бо скільки пам'ятаю себе, у нашій сільській хаті над срібноводим Черемошем усе були два портрети – Тараса Шевченка та

Івана Франка. Вони мали на стіні своє родинне місце – навпроти вікна – і світилися в білококрилій чистоті маминих вишиваних рушників.

Бачу, як рушники пливають у барвистих переливах, як Дніпро, і хлібосольно єднають два береги, як степи та лани широкополі оперлися об могутні плечі Карпат, а на зріднених берегах стоїть і виростає народ, право на життя та українське ім'я якому виборювали його рятівники (Я. Гоян).

•*Запишіть речення, побудуйте його структурну схему. Визначте, до якої частини мови належить кожне слово в реченні. Висловіть власну думку з порушеної проблеми.*

Легко бути героєм, бо це на один день, важко бути порядним, бо це на кожен день (104-річний карпатський мудрець Андрій Ворон).

Наведемо за допомогою таблиці узагальнені результати другого контрольного зрізу, які переконують, що важливе значення для формування лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури мала робота, спрямована на розвиток умінь наукових спостережень та узагальнень у процесі системного комплексного аналізу мовностилістичної структури текстів різної жанрово-стильової належності, а також ознайомлення зі структурою навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту»; усвідомлення необхідності засвоєння цього курсу для фахової підготовки.

Таблиця 5.3.4

Динаміка рівнів сформованості формування лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури після другого етапу експерименту (у%)

<i>Лінгвістична компетентність</i>				
Групи	Високий	Достатній	Середній	Елементарний
ЕГ	12	35	50	3
КГ	6	24	65	5
<i>Методична компетентність</i>				
ЕГ	9	31	58	2
КГ	5	28	61	6

Після навчання за експериментальною методикою студенти ЕГ продемонстрували кращі результати сформованості вмінь моделювати тексти різних функційних стилів, жанрів, типів мовлення; виділяти в тексті надфразні єдності та абзаци, зіставляти їх; визначати в тексті смислові категорії; з'ясовувати структурну організацію тексту; бачити міжфразові зв'язки (зовнішні та внутрішні, контактні та дистантні); розрізняти їх види і засоби. Зросли показники високого, достатнього рівнів сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, які навчалися в ЕГ, водночас зменшилася кількість студентів, які виявили елементарний і середній рівні сформованості означених компетентностей.

Метою третього зрізу було виявлення динаміки рівнів сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, для чого студентам було запропоновано тести, покликані визначити рівень засвоєння теоретичних знань із «Лінгвістики тексту», а також аналітичне завдання й завдання, що передбачало трансформацію (розширення) тексту.

Наведемо для прикладу кілька тестів, запропонованих студентам.

1. Як називається речення, що відзначається відносною самостійністю й містить найважливішу інформацію певного уривка?

- а) складне;
- б) автосемантичне;
- в) ускладнене;
- г) слово-речення.

2. Як називається різновид літературної мови, що виокремлюється відповідно до колективно усвідомлюваних типів спілкування й функцій мови в різних сферах суспільної комунікації?

- а) тип;
- б) рівень;
- в) жанр;
- г) стиль.

3. У якому рядку представлені синоніми до терміна *складне синтаксичне ціле*?

- а) прозаїчна строфа, надфразна єдність, складна синтаксична єдність;
- б) складна синтаксична єдність, група речень, прозаїчна строфа;
- в) речення з різними видами зв'язку, прозаїчна строфа, надфразна єдність;
- г) надфразна єдність, складна синтаксична конструкція, абзац.

4. Що називається *когезією*?

- а) формально-граматична зв'язність;
- б) смислова зв'язність;
- в) цілісність тексту;
- г) членованість тексту.

5. Як називається функціональний тип мовлення, що характеризується послідовністю відтворення логічних зв'язків між явищами, поняттями, фіксацією зорових спостережень, об'єктивністю викладу?

- а) опис;
- б) розповідь;
- в) роздум;
- г) міркування.

•*Виконайте повний лінгвістичний аналіз тексту.*

Житомир: перехрестя історії

У цього міста багата біографія і складний, часом суперечливий характер. Навіть зовнішність у нього неоднозначна. Віками воно було центром великого регіону – воєводства, губернії, округу, області. Сьогодні тут 300 тисяч жителів, 60 великих підприємств, 3 театри, рекламні біг-борди, навіть міжнародний аеропорт – усе як слід. Але чомусь здається, що це не більше ніж парадний мундир. І що насправді це місто можна зрозуміти, лише заглянувши у хитро зажмурений погляд віконниць яснооких цегляних будиночків його сонних провулків (З журналу).

•*Відомо, що дієслово – носій динамічної ознаки, за висловом французького лінгвіста Л. Теньєра, «режисер усієї вербальної фрази». Використовуючи лише дієслова, можна дуже багато розповісти, наприклад: Зустрілися. Загорілися. Одружилися. Роздивилися.*

Посварилися. Побилися. Розлучилися. Розгорніть цей текст так, щоб він став повноцінним. Виділіть автосемантичні речення.

•*Складіть свій приклад «історії», використовуючи тільки дієслова.*

Результати контрольного зрізу на III етапі засвідчили, що у студентів експериментальних груп рівень сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей вищий. Студенти показали лінгвокреативність у трансформуванні текстів, володінні прийомами виявлення концептуальної і підтекстової інформації, виконанні лінгвістичного аналізу тексту.

Дані контрольного зрізу засвідчили, що рівень сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей студентів ЕГ значно підвищився, тоді як у студентів КГ майже не змінився.

У таблиці показано результати третього контрольного зрізу, що засвідчують позитивну динаміку рівнів сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

Таблиця 5.3.5

Динаміка рівнів сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури після третього етапу експерименту (у%)

<i>Лінгвістична компетентність</i>				
Групи	Високий	Достатній	Середній	Елементарний
ЕГ	21	46	33	0
КГ	11	33	54	2
<i>Методична компетентність</i>				
ЕГ	19	50	31	0
КГ	9	41	47	3

Пересічний показник рівнів сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури

експериментальних і контрольних груп початку й кінця експерименту показано у таблиці 5.3.6.

Таблиця 5.3.6

***Рівні сформованості лінгвістичної і методичної компетентностей
майбутніх учителів української мови і літератури
початку й кінця експерименту (у%)***

<i>Лінгвістична компетентність</i>								
Рівні								
Групи	Високий		Достатній		Середній		Елементарний	
	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>	<i>До початку експерименту</i>	<i>Після експерименту</i>
ЕГ	2,5	21	19	46	70	33	8,5	0
КГ	3	11	20	33	69	54	7,5	2
<i>Методична компетентність</i>								
ЕГ	3	19	21	50	67	31	9	0
КГ	4	9	20	41	68	47	8	3

Результати формувального етапу педагогічного експерименту засвідчили ефективність запропонованої методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури, а відтак і доцільність упровадження її в практику закладів вищої освіти. Дані експериментального дослідження довели, що ефективність запропонованої методики підвищиться за умов упровадження поетапного навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу, оптимального добору принципів, підходів, форм, методів, засобів, технологій і лінгводидактичних стратегій навчання. Експеримент засвідчив ефективність упровадження проблемно-модульної, інформаційно-комунікаційних та технологій роботи з текстом, комплексу спеціальних вправ і завдань, що передбачають розрізнення різних типів текстів; моделювання текстів різних функціональних стилів, жанрів, типів мовлення; виділення в тексті надфразних єдностей та абзаців, зіставлення їх; виділення в тексті смислових категорій; з'ясування структурної організації

тексту; виділення міжфразових зв'язків (зовнішніх та внутрішніх, контактних та дистантних); розрізнення видів і засобів мовних зв'язків; здійснення лінгвістичного аналізу тексту.

Висновки до п'ятого розділу

Результати констатувального етапу експерименту довели необхідність обґрунтування теоретико-методичних засад навчання лінгвістики тексту на основі компетентнісного підходу та розроблення методики її навчання, спрямованої на формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

Мета експерименту полягала в перевірці ефективності розробленої методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу й гіпотези, що ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів-словесників від упровадження поетапного її навчання на засадах компетентнісного підходу, оптимального добору принципів, підходів, форм, методів, засобів, технологій і лінгводидактичних стратегій. Експериментальною методикою передбачено поетапне впровадження методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури. У процесі експерименту виділено три етапи: I етап – мотиваційно-ціннісний, II етап – пізнавально-діяльнісний; III етап – дослідницько-творчий.

Перший – *мотиваційно-ціннісний* – передбачав формування стійкої мотивації і свідомого прагнення до поглиблення знань з теорії тексту. На цьому етапі відбувалося вивчення навчальних модулів з лінгвістики тексту в процесі засвоєння таких дисциплін, як «Вступ до мовознавства», «Вступ до спеціальності», «Культура усного й писемного мовлення», «Практикум з української мови». Опрацювання першокурсниками теоретичних і практичних блоків дисциплін з теорії тексту, його жанрово-стильових різновидів зорієнтовувало студентів на осмислене засвоєння вузлових питань теорії тексту, що забезпечило підґрунтя для реалізації завдань наступних етапів навчання

лінгвістики тексту. Упродовж мотиваційно-ціннісного етапу головна увага приділялася поглибленню відомостей про текст, засоби зв'язку в ньому, мову й мовлення, функції мови й мовлення, роль мови в становленні особистості, у професійному спілкуванні, види мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письмо, читання, тип, стиль і жанр мовлення тощо. Засвоювалися такі поняття, як «комунікація», «вербальні й невербальні засоби спілкування»; особливе місце було відведено аналізу тексту за такими параметрами: визначення виду (монолог, діалог, полілог), типу, стилю, жанру, теми, головної думки, композиції, виражальних засобів.

Другий етап – *пізнавально-діяльнісний* – передбачав формування у майбутніх учителів української мови і літератури вмінь створювати тексти в усній та писемній формах мовлення, дотримуючись таких прикметних ознак, як інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність, а також структурної організації (обов'язкових складників тексту – вступ, основна частина, заключна частина); визначати тип і стиль мовлення тексту, засоби зв'язку речень у ньому, тему, основну думку; виконувати лінгвістичний аналіз запропонованого тексту. Другий етап, який спроектовано в освітній процес другого й третього курсів навчання майбутніх учителів української мови і літератури, було реалізовано на інтегративній основі формування в них стійких умінь і навичок аналізувати текст як складну комунікативну одиницю за такими аспектами, як структурно-граматичний (увага зосереджується на структурі тексту та граматичних засобах її вираження), комунікативно-прагматичний (зосередження уваги на комунікативних моделях тексту), а також з урахуванням особистості автора з притаманними йому психічними, ментальними, соціальними, культурними якостями й особистості адресата (читача) з його рівнем сприймання і ситуації (простору, часу).

Третій – *дослідницько-творчий* – етап передбачав формування в майбутніх учителів української мови і літератури вмінь творчо застосовувати мовні одиниці в різних мовленнєвих ситуаціях, розвиток наукового мислення, дослідницьких умінь і навичок під час аналізу тексту. Третій етап зреалізовано під час навчання студентів четвертого (бакалаврів), п'ятого та шостого курсів (магістрантів) у

процесі опанування дисциплін «Лінгвістика тексту», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Сучасні аспекти лінгвістики», «Сучасна лінгвістика», «Теорія тексту». Особливу увагу було приділено пошуку в текстах елементів їхньої комунікативно-прагматичної природи, формуванню в студентів умінь трансформувати тексти, виявляти в них концептуальну й підтекстову інформацію.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту засвідчили ефективність запропонованої методики навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури, а відтак і доцільність упровадження її в практику закладів вищої освіти. Дані експериментального дослідження довели, що ефективність пропонованої методики підвищиться за умов упровадження поетапного навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу, оптимального добору принципів, підходів, форм, методів, засобів, технологій і лінгводидактичних стратегій навчання. Експеримент засвідчив ефективність упровадження проблемно-модульної, інформаційно-комунікаційних та технологій роботи з текстом, комплексу спеціальних вправ і завдань, що передбачають розрізнення різних типів текстів; моделювання текстів різних функціональних стилів, жанрів, типів мовлення; виділення в тексті надфразних єдностей та абзаців, зіставлення їх; виділення в тексті смислових категорій; з'ясування структурної організації тексту; виділення міжфразових зв'язків (зовнішніх та внутрішніх, контактних та дистантних); розрізнення видів і засобів мовних зв'язків; здійснення лінгвістичного аналізу тексту.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Лінгвістика тексту як галузь мовознавчої науки та як навчальна дисципліна має безпосереднє відношення до філософії, психолінгвістики, стилістики, лінгвопрагматики, теорії літератури і виокремилася як галузь лінгвістики в II половині XX ст., хоча витоки її сягають ще доби Стародавньої Греції й Риму, коли спершу розглядалася як мистецтво тлумачення стародавніх текстів, пізніше – в Александрійській та Антиохійській школах, – як учення про розуміння будь-яких текстів, тривалий час – як філософське вчення, що пізніше отримало назву герменевтики. Аналіз спеціальної літератури дає змогу констатувати, що герменевтичні розвідки часів античності, орієнтовані на діалогічні відношення суб'єкта пізнання й тексту як об'єкта пізнання, вплинули на становлення антропоцентричного підходу до текстового аналізу, а також культурологічного напрямку в текстології. Тлумачення змісту тексту та спостереження над ним знаходимо в працях дослідників проблеми Стародавнього Сходу та у староіндійських учених, які в аспекті філософії детально вивчали лінгвістику й поезику. Цікавилися лінгвістичними особливостями тексту й учені Середньовіччя, зокрема Тома Аквінський.

У розвідках дослідників проблеми зазначено, що статус наукового поняття слово «текст» отримало лише у XVIII столітті в студіях представників філософської герменевтики, з праць яких довідуємося, що означене слово походить з латинської мови (*textus*), яке первісно позначало «плетіння», «тканину». Згодом, у добу античності, римські ритори й граматисти почали вживати його в переносному значенні «стиль». У контекстах, що за структурою були більші, ніж одне речення, вживали *logos*, *lingua* та ін.

У сучасній герменевтиці текст розуміють як багатоаспектний процес, що забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної в багатовекторну діалогічність із мовою, культурою тощо. Прикметно, що в герменевтиці тексту залучено до його інтерпретації і цілісний текст, і особистість інтерпретатора, і культурну традицію.

Лінгвістичну природу тексту досліджували як українські, так і зарубіжні вчені, зокрема: І. Арнольд, Н. Арутюнова, Ш. Баллі, Ф. Бацевич, М. Бахтін, Е. Бенвеніст, А. Вежбицька, Дейк ван Т., Г. Жуковець, Р. Крейд, І. Ільїн, С. Коновець, М. Миронова, Н. Непийвода, О. Онуфрієнко, О. Падучева, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, В. Русанівський, Ш. Сафаров, І. Соболева, М. Феллер, О. Фоменко, В. Шинкарук, І. Штерн, Г. Яворська та ін.

На визначення тексту та характеристику його ознак натрапляємо в лінгвістичних розвідках І. Гальперіна, Т. Єщенко, А. Загнітка, І. Ковалика, І. Кочан, Л. Лосевої, Л. Мацько, О. Москальської, Т. Ніколаєвої, В. Одинцова, О. Селіванової, З. Тураєвої та ін. Увага дослідників до цього феномену завжди була спрямована на виявлення в ньому основних онтологічних (буттєвих) і функціональних (рольових) ознак, що дало змогу точніше сформулювати семантичне наповнення поняття «текст». У лінгвістичних дослідженнях його визначають, зокрема: як максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; одиницю, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, створене для передавання та збереження інформації; суму, сукупність або множину фраз; структурну і смислову єдність; серединний елемент схеми комунікативного акту, яку спрощено можна уявити у вигляді трохелементної структури: автор – текст – читач; писемний чи усний потік, що є послідовністю звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах, які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень. Лінгвістика досліджує текст як реально висловлене (написане) речення або сукупність речень, що можуть слугувати матеріалом для спостереження за фактами конкретної мови.

Текст як об'єкт вивчення психолінгвістики науковці характеризують багатоаспектно: як складну комунікативну структуру, за допомогою якої здійснюють комунікацію автор і адресат; складник типових моделей комунікації з обов'язковими компонентами: адресантом, адресатом, логікою викладу матеріалу, композиційною структурою, спрямованістю усіх мовних засобів на реалізацію задуму та задля впливу на реципієнта; механізм спілкування та риторичного структурування у відповідному контексті; засіб отримання, зберігання, трансформації й використання знань, віддзеркалення

концептуалізації і категоризації світу та внутрішнього рефлексивного досвіду; об'єкт, що має певну функціональну спрямованість і обмеження, які накладаються на його формування ситуацією спілкування; певне шифрування або код; комунікативну подію, яка пов'язана із сучасними інформаційними технологіями і здійснюється за допомогою роботи комп'ютера; фрагмент конкретної соціальної дійсності з визначеними локально-темпоральними межами, заданими соціальним змістом, ціннісними орієнтаціями, прагматичними настановами та мовнокомунікативною компетенцією представників певної спільноти або сфери суспільної діяльності; продукт мовленнєвої діяльності, який первісно породжується в момент створення його автором і може переживати повторні породження у процесі сприймання його реципієнтом; стрижневий компонент у процесі комунікації; основу успішного особистісного розвитку учнів і студентів, формування в них українськомовної комунікативної компетентності й риторичної культури.

Лінгводидактами «текст» (О. Горошкіна, С. Караман, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.) тлумачиться як висловлення, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній або писемній формах. Виділяють такі текстові категорії: інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність. Текст характеризується належністю до певного стилю мовлення (розмовного, художнього, наукового, публіцистичного та ін.), структурною організацією (складається із вступу, основної частини, заключної частини). Як синоніми до поняття «текст» використовують терміни *висловлення*, *зв'язне мовлення*. На сучасному етапі розвитку лінгводидактики посилена увага до тексту як ефективного засобу навчання мови, оскільки він дає змогу показати функціонування мовних одиниць. Текстом вважається і діалог (полілог), хоча структурно відрізняється від тексту-монологу.

У роботі поняття «текст» потлумачено як багатфункційну мовну й лінгводидактичну одиницю, реалізовану в усній і/або писемній формах, що має власну внутрішню структуру, характеризується змістовою, граматичною завершеністю, інформативністю, є продуктом монологічного й діалогічного

мовлення, дієвим засобом комунікації, способом пізнання дійсності та розвитку особистості суб'єкта навчання.

Пропоновані сучасні підходи (особистісно-орієнтований, комунікативно-діяльнісний, контекстний, текстоцентричний, дослідницький, компетентнісний) перебувають у системних взаємозв'язках, уможливлюють упровадження інноваційного змісту лінгвістики тексту, добір форм, методів, засобів, технологій навчання, адекватних змісту; забезпечення індивідуальної траєкторії навчання студентів; гарантують високий рівень і результативність підготовки кваліфікованого спеціаліста; сприяють оновленню змісту педагогічної освіти; посилюють її практичну орієнтацію; забезпечують спроможність випускника закладу вищої освіти відповідати новим запитам ринку; орієнтують на побудову освітнього процесу відповідно до якісного результату навчання майбутніх учителів української мови і літератури.

Українські вчені під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей особистості, тобто інтегрованої характеристики людини. Основною ідеєю компетентнісного підходу є діяльнісний характер змісту освіти; спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

Означений підхід є методологічним підґрунтям нової парадигми, що формується в системі сучасної вищої освіти України й зумовлює оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, розроблення змісту програм навчальних дисциплін відповідно до компетентнісної моделі з виокремленням професійних і ключових компетентностей майбутніх фахівців освітньої галузі, а також посиленням практичного компонента в мовній освіті; створення інтегрованих навчальних курсів, засвоєння яких сприяє формуванню у майбутніх учителів-словесників різних видів компетентностей; визначення критеріїв і показників рівня сформованості лінгвістичної та методичної компетентностей на кожному з етапів навчання; розроблення системи контролю і корекції у процесі формування означених компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури.

Вивчення психологічної й педагогічної літератури дозволило з'ясувати, що розуміння суті психічних процесів, які лежать в основі навчально-пізнавальної діяльності, зумовлюють ефективну організацію навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. Урахування психологічних чинників: діяльності, мотивації, інтересу, потреб, пам'яті, уваги, уяви, рефлексії сприяє формуванню лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, їхньої творчої активності, професійного мислення, ціннісного ставлення до майбутньої діяльності. У процесі навчання лінгвістики тексту доцільно правильно спрямовувати розвиток пізнавальної та навчальної діяльності студентів задля того, щоб інтелектуальний розвиток міг вийти на якісно новий рівень, пов'язаний із розвитком творчих здібностей і спрямовувати діяльність не тільки на засвоєння інформації, а й на розвиток інтелекту, ініціативи, створення нового, невідомого; формувати здатність побачити проблему та знаходити продуктивні шляхи її розв'язання. Ефективність навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу залежить від низки психологічних чинників (урахування взаємозв'язку процесу навчання й розвитку, мислення й мовлення; особливостей сприймання й розуміння навчальної інформації; сформованості вмінь текстосприймання й текстотворення, а також рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності), які сприяють формуванню лінгвістичної та методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури.

Концепція поетапного навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури ґрунтується на теоретичних здобутках сучасної лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, розроблена з урахуванням логіки та змісту освітнього процесу за програмами підготовки «бакалавр», «магістр» і передбачає реалізацію активних методів і технологій навчання, паралельне впровадження на інтегративній основі до змісту мовознавчих дисциплін спеціальної системи вправ і завдань, спрямованих на формування у

майбутніх учителів-словесників лінгвістичної й методичної компетентностей як важливих складників фахової.

Упровадження в освітній процес розробленої методики формування лінгвістичної й методичної компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури передбачає застосування адекватних методів діагностики та оцінювання стану сформованості означених компетентностей.

В умовах автономізації сучасних вишів функціонує значна кількість рекомендованих МОН України до використання в освітньому процесі альтернативних навчальних програм, підручників, посібників, автори яких прагнули сформувати конкурентоздатну особистість учителя-словесника, проте, незважаючи на велику кількість пропонованих навчальних видань (підручник Ф. Бацевича, І. Кочан; підручник О. Селіванової; посібник Т. Должикової, І. Мілевої, А. Нікітіної; хрестоматія з лінгвістики тексту А. Загнітка, Г. Монастирецької; посібник В. Мельничайка «Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови»; підручник з методики навчання української мови в гімназії С. Карамана; підручник з методики навчання української мови в середніх освітніх закладах колективу авторів З. Бакум, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Караман, А. Нікітіної, М. Пентиліук та ін.) і донині не втрачає актуальності проблема розроблення спеціальних підручників на компетентнісних засадах. Потребують спеціального дослідження й такі проблеми, як обґрунтування змісту й технологій навчання лінгвістики тексту на засадах компетентнісного підходу; розроблення завдань дослідницького типу, що сприяють формуванню лінгвістичної та методичної компетентностей студентів філологічних спеціальностей, розвивають у майбутніх учителів-словесників критичне мислення й лінгвокреативність.

Розроблення технології навчання лінгвістики тексту на компетентнісних засадах зумовлене багатьма об'єктивними чинниками, з-поміж яких вагоме місце посідають ті, що пов'язані з індивідуальними освітніми запитами майбутніх учителів-словесників і впливають на вибір кожним студентом власної траєкторії навчання. Відповідно продуктивними технологіями визначено проблемну-модульну, зорієнтовану на активне залучення суб'єктів

навчання до самостійної, навчально-дослідницької роботи; інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні технології, роботи з текстом, що сприяють оптимізації освітнього процесу під час поетапного навчання лінгвістики тексту.

У дослідженні *проблемно-модульну технологію* визначено як форму відносин між викладачем і студентом, за яких усі учасники, долучені до самостійної роботи, займають активну позицію (викладач або керівник наукової роботи – як суб'єкт навчання, студенти – як суб'єкти учіння); *інформаційно-комунікаційні* як такі, що розширюють комунікативні можливості майбутніх учителів-словесників у раціональному накопиченні системи знань, сприяють формуванню в них мотивації до самоосвітньої діяльності, забезпеченню зворотного зв'язку викладача зі студентами педагогічного вишу; *мультимедійні* технології роботи з текстом дають змогу залучити мультимедійні можливості сучасних засобів навчання для організації спостережень над текстом, а також опанувати взірці правильного мовлення, сприяють зростанню продуктивності заняття (лекційного, практичного тощо), реалізації міжпредметних зв'язків, структуруванню навчального матеріалу та вмінню застосовувати інноваційні технології як потужний інструмент для навчання та ефективної фахової діяльності.

Системотвірну функцію у проектуванні змісту поетапного навчання лінгвістики тексту на засадах компетентнісного підходу, який розглядаємо в аспекті дидактичних стратегій та конкретних навчальних тактик залежно від освітньої мети, завдань, кожної з дисциплін та соціального замовлення, виконують лінгводидактичні стратегії – заздалегідь спроектована розподілена співдіяльність на різних процесуальних етапах і видах з виокремленням плану дій, спрямованих на реалізацію мети, завдань, методів та прийомів для задоволення фахових потреб у процесі навчання лінгвістики тексту.

Ефективність запропонованої методики навчання лінгвістики тексту на компетентнісних засадах підтверджено динамікою позитивних змін. Кількість студентів експериментальних груп, які показали високий рівень сформованості лінгвістичної компетентності (у%), зросла порівняно з констатувальним зрізом

на 18,5%, тоді як студентів контрольних груп – на 8%; кількість студентів, що мають достатній рівень сформованості лінгвістичної компетентності, в експериментальних групах зросла на 27%, водночас у контрольних – на 21%; відповідно кількість студентів із середнім рівнем сформованості лінгвістичної компетентності зменшилася в експериментальних групах на 37%, у контрольних – на 15%; а кількість студентів, які продемонстрували елементарний рівень, зменшилася в експериментальних групах на 8,5%, у контрольних групах – на 5,5%. Кількість студентів експериментальних груп, які показали високий рівень сформованості методичної компетентності (у%), зросла порівняно з констатувальним зрізом на 16%, тоді як студентів контрольних – на 5%; кількість студентів, що мають достатній рівень сформованості методичної компетентності, в експериментальних групах зросла на 29%, водночас у контрольних – на 21%; відповідно кількість студентів із середнім рівнем сформованості методичної компетентності зменшилася в експериментальних групах на 36%, у контрольних – на 21%; а кількість студентів, які продемонстрували елементарний рівень, зменшилася в експериментальних групах на 9%, у контрольних групах – на 5%. Результати експериментального навчання дають підстави стверджувати, що запропонована методика навчання лінгвістики тексту на засадах компетентнісного підходу є раціональною і перспективною, стимулює майбутніх учителів української мови і літератури до всебічного вивчення тексту, його універсальних категорій, засвоєння комунікативних, лінгвістичних, психологічних ознак тексту як мовленнєвої ситуації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних з обґрунтуванням теоретико-методичних основ навчання майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу (сутнісних характеристик базових понять дослідження «текст», «дискурс», «компетентнісний підхід», «лінгвістика тексту», «лінгвістична компетентність», «методична компетентність», психолого-педагогічних та лінгводидактичних засад навчання лінгвістики тексту, розроблення концепції поетапного навчання лінгвістики тексту на засадах компетентнісного підходу,

системи вправ і завдань трьохрівневої складності з лінгвістики тексту, продуктивних форм, методів, технологій організації навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів-словесників). У процесі наукового пошуку визначено актуальні позиції, що потребують подальшого вивчення, зокрема: методика реалізації інтегративного підходу до навчання лінгвістики тексту, створення електронного підручника та дидактичного комплексу з лінгвістики тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авво Б. В. Методология компетентностного подхода в высшем образовании. *Электронный научно-педагогический журнал*. URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm>.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання. Київ: Либідь, 1993. 220 с.
3. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навчальний посібник. Київ: ІСДО, 1993. 336 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. 286 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Москва: Наука, 1987. 380 с.
6. Андреев А. А. Игра как организационная форма обучения через Интернет. *Интернет-журнал «Эйдос»* URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-14.htm>.
7. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу. Київ: Атлант ЮЕмСі, 2006. 503 с.
8. Антипова В. Н., Колесина К. Ю., Пахомова Г. А. Компетентносный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 57–62.
9. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. Марії Зубрицької. Львів: Літопис, 2001. 832 с.
10. Апресян Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. *Избранные труды*: в 2 т. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995. Т. 2. 766 с.

11. Арутюнова Н. Д. Прагматика. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990. С. 389–390.
12. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.
13. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии. Москва: Просвещение, 1957. 362 с.
14. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1985. 284 с.
15. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови. Львів: Світ, 2003. 432 с.
16. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*: научно-педагогический журнал Министерства образования и науки Российской Федерации. 2004. № 11. С. 3–13.
17. Бакум З. П. Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2006. Вип. 47. С. 85–91.
18. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 338 с.
19. Барановська О. В. Основні напрями розвитку гуманітарної освіти в умовах компетентнісного підходу. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2013. № 7. С. 51–54.
20. Барбина Е. С., Семиченко В. А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы: научно-методическое пособие. Киев, 1996. 278 с.
21. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / сост., общ. ред. и вступ. ст. К. Косикова; пер. с фр. Москва: Прогресс, 1989. 616 с.
22. Бахтін М. М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* Львів: Світ, 1996. 507 с.

23. Бахтин М. М. Этика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. 444 с.
24. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
25. Бацевич Ф. С., Кочан І. М. Лингвистика текста: підручник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 316 с.
26. Безцінна Ж. П. Застосування мультимедійних засобів для оптимізації самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови в немовному ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. Харків: б. в, 2010. Випуск 16. С. 27–33.
27. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: пособие для преподавателей и студентов. Москва: Просвещение, 1964. 136 с.
28. Беневист Э. Уроки лингвистического анализа. *Новое в лингвистике*. Москва, 1965. Вып. 4. 157 с.
29. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Издательство ВГУ, 1997. 252 с.
30. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения: материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. Москва: Знание, 1971. Ч. II (Измерение качества процесса обучения). 72 с.
31. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. *Інститут засобів навчання*. Київ: Атіка, 1998. 204 с.
32. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
33. Біляєв О. М. Лингводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник. Київ: Генеза, 2005. 179 с.
34. Бісімалієва М. К. Про поняття «текст» та «дискурс». *Филологические науки*. 1999. № 2. С. 78–85.

35. Бобохуджаев Ш. И., Юлдашев З. Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. Ташкент, 2006. 149 с.
36. Богданов В. В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство. *Язык, дискурс и личность*. Тверь, 1990. С. 26–31.
37. Богин Г. И. Модель личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Ленинград, 1984. С. 25.
38. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 216 с.
39. Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І., Горіна Ж. Д., Черкасов М. Л. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
40. Бодик О. П., Рудакова Т. М. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 416 с.
41. Бодуэн де Куртенэ И. А. Введение в языковедение. Петербург, 1917. 223 с.
42. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 209 с.
43. Бондар В. І. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
44. Бондаренко Г. Метод проєктів як засіб удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 12. Ч. 2. С. 97–104.
45. Брудный А. А. Понимание как философская и психологическая проблема. *Вопросы философии*. 1975. № 10. С. 33–35.
46. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. Москва: Лабиринт, 1998. 332 с.

47. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / пер с англ. К. Бабицкого. Москва: Прогресс, 1977. 412 с.
48. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2010. 180 с.
49. Валгина Н. С. Теория текста. Москва: Логос, 2003. 250 с.
50. Василенко М. П. Формування професійно-комунікативних умінь у студентів філологічних факультетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2008. 286 с.
51. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста. Київ: Наукова думка, 1988. 240 с.
52. Васильева В. В. Понимание поэтического текста (А. С. Пушкин, «Бесы»). *Герменевтика в России*. 1999. Т. 3. Вып. 1.
53. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. Вид. 1-е. Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
54. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. Київ: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380 с.
55. Введение в научное исследование по педагогике / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розов и др.; под. ред. В. И. Журавлева. Москва: Просвещение, 1988. 239 с.
56. Вдовюк В. И., Фильков С. М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. Москва: МГИМО (У) МИД России, 2004. 67 с.
57. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
58. Вихованець І. Р., Городенська К. Д. Теоретична морфологія української мови: академічна граматика української мови / за ред. І. Р. Вихованця. Київ: Університетське видавництво «Пульсари», 2004. 398 с.
59. Вихованець І. Р., Городенська К. Д., Грищенко А. П. Граматика української мови. Київ: Радянська школа, 1982. 208 с.

60. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
61. Власова О. І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
62. Вознюк О. М. Інтегративний підхід до вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах: методичний посібник. Дрогобич: Коло, 2002. 72 с.
63. Вооглайд Ю. Как систематизировать методы образования взрослых. *Методы в деле повышения квалификации: сборник научных трудов*. Таллинн: Валгус, 1986. Т. 2. С. 283–287.
64. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Издательство Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
65. Габідулліна А. Р. Робоча програма навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту» підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 035 «Філологія». Бахмут, 2016. 14 с.
66. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Москва: Прогресс, 1988. 317 с.
67. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Хмельницький: Видавництво НАДСПУ, 2004. 376 с.
68. Галкіна Г. Компетентність майбутнього вчителя-філолога в сучасній освітній системі. *Матеріали наукової конференції*. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/523>.
69. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Наука, 1981. 138 с.
70. Гальперин П. Я. К теории программированного обучения. Москва: Наука, 1967. 47 с.
71. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии* / под ред. Е. Шорохова. Москва: Наука, 1966. 472 с.

72. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.

73. Глазунов С. В. Основи ораторського мистецтва та методики проведення навчальних занять: навчальний посібник. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2001. 144 с.

74. Глузман А. В. Университетское педообразование: опыт системного исследования: монография. Институт педагогики и психологии проф. образования АПН Украины. Киев: Видавничий центр «Просвіта», 1996. 312 с.

75. Головань М. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233.

76. Голуб Н. Б. Компетентісно спрямоване навчання української мови в школі: концептуальний підхід. *Теоретична і дидактична філологія*. 2012. № 12. С. 26–32.

77. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 505 с.

78. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

79. Гончаренко С. У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу. *Педагогічна газета*. 2004. грудень (№ 12). С. 3.

80. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навчально-методичний посібник. Рівне: НУВГП, 2006. 172 с.

81. Городенська К. Д. Українське слово у вимірах сьогодення / Інститут української мови НАН України. Київ: КММ, 2014. 124 с.

82. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.

83. Горошкіна О. М. Соціокультурний підхід до навчання української мови: теоретичний аспект. *Олександр Галич – особистість, учений, громадянин*: збірник наукових праць, присвячених 60-річчю доктора філологічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України Олександра Галича / упор. О. М. Горошкіна, В. Г. Фоменко, І. Л. Савенко. Луганськ: Знання, 2008. С. 301–307.

84. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі. Київ: Академія, 1995. 240 с.

85. Греб М. М. Лінгводидактична стратегія формування лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи: соціокультурний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*: збірник наукових праць / гол. ред. С. О. Сисоєва. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2014. Випуск 3. С. 97–102.

86. Греб М. М. Лінгводидактичні акценти реалізації словоцентричного підходу в навчанні лексикології майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. № 35(88). С. 127–134.

87. Греб М. М. Теоретичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 320 с.

88. Грибан Г. В., Кучерук О. А. Методика викладання української мови в середній школі: зошит-посібник для лабораторних робіт студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ: Кондор, 2003. 120 с.

89. Григоренко Е. В. Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию. Томск: Томский государственный университет; НОЦ «Институт инноваций в образовании», 2007. 64 с.

90. Грицаєнко П. М. Гуманітарне пізнання: сутність та особливості поняття. *Філософія. Політологія*. 2007. Вип. 84–86. С. 121–124.

91. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: монографія. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2017. 592 с.

92. Гумбольдт Вильгельм фон. Язык и философия культуры. Москва: Прогресс, 1985. 451 с.

93. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.

94. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? *Народное образование*. 2004. № 4. С. 137–139.

95. Дейк ван Т. Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ. Москва: Лингво, 1989. 364 с.

96. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). *Освіта*. 1993. Грудень. № 44–46.

97. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України №1392 від 23 листопада 2011 року. URL: <http://school164.klasna.com/uk/site/novii-derzhavnii-standart.html>.

98. Дидактичні системи у вищій школі / упоряд. В. В. Бойченко. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. 121 с.

99. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

100. Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі: посібник для вчителів-словесників середньої школи. Київ: Радянська школа, 1995. 286 с.

101. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. Москва: Флинта: Наука, 2008. 264 с.

102. Должикова Т. І., Мілева І. В., Нікітіна А. В. Практикум з лінгвістики тексту: навчально-методичний посібник. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»; Київ, 2011. 142 с.

103.Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі: навчально-методичний посібник для вчителів і студентів / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 694 с.

104.Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови: монографія. Київ: Фондація ім. О. Ольжича, 1995. 263 с.

105.Донченко Т. К. Про концепцію вивчення рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1993. № 1. С. 3–4.

106.Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.

107.Дрогайцев О. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг: КДПІ, 2002. Вип. 4. С. 62–70.

108.Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей: монографія / Харківська національна академія міськ. господарства. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.

109.Дружененко Р. С. Лінгвістичний аналіз тексту. Модульний курс: навчальний посібник / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 128 с.

110.Дускаева Л. Р. Интенциональность медиаречи: онтология и структура. Медiateкст как полиинтенциональная система. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2012. С. 10–16.

111.Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. М. Никольской. Москва: Лабиринт, 1999. 190 с.

112.Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

113.Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд: монографія. Київ: НДІ, 2007. 444 с.

- 114.Єщенко Т. А. Вивчення лінгвістичного аналізу тексту у вищій школі за кредитно-модульною системою навчання. *Лінгвістичні студії*. 2009. Вип. 19. С. 310–314.
- 115.Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 264 с.
- 116.Жигалова М. П. Теоретико-методические основы организации дополнительного образования взрослых: учебно-методическое пособие. Брест: БрГУ, 2013. 91 с.
- 117.Жигалова М. П. Филологический анализ художественного произведения как межкультурного универсума: учебно-методическое пособие. Брест: БрГУ, 2014. 116 с.
- 118.Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 160 с.
- 119.Жовтобрюх В. Ф., Муромцева О. Г. Культура мови вчителя: курс лекцій / за заг. ред. О. Г. Муромцевої. Харків: Гриф, 1998. 208 с.
- 120.Жорнова Олена, Жорнова Ольга. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 2. С. 1–4.
- 121.Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. URL: <http://www.eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf>.
- 122.Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
- 123.Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2001. 192 с.
- 124.Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: навчальний посібник. Донецьк: ДонНУ, 2003. С. 28–37.
- 125.Загородній Ю. І., Курило В. С., Савченко С. В. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми. Київ: Генеза, 2004. 144 с.

126. Закон України «Про вищу освіту» (№2984-III). URL: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05.
127. Закон України «Про вищу освіту». Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
128. Залевская А. А. Информационный тезариус человека как база речемыслительной деятельности. *Исследования речевого мышления в психолингвистике*: статьи. Москва: Просвещение, 1985. 256 с.
129. Залевская А. А. Исследование речевого мышления в психолингвистике. Информационный тезаурус человека как база речемыслительной деятельности. Москва: Наука, 1985. С. 150–171.
130. Заніздра Н. О., Заніздра В. В. Напрями сучасного мовознавства. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського*. 2008. Випуск 2 (49). Частина 1. С. 21–24.
131. Занюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
132. Зарецкая Е. Н. Деловое общение: учебник: в 2-х т. Москва: Дело, 2002. Т. 1. 696 с.
133. Засєкіна Л. В. Чуття мови як важливий психолінгвістичний феномен. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 4. С. 43–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2009_4_.
134. Засурский Я. Н. Медиатекст в контексте конвергенции. *Вестник Московского университета*. 2005. № 2. С. 3–6.
135. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
136. Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. Москва: Федеральное агентство по образованию, 2008. 54 с.
137. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результат современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

138. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. 432 с.
139. Зимняя И. А. Педагогическая мотивация. Ростов-на-Дону, 1997. 450 с.
140. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Москва: Логос, 1999. 384 с.
141. Зимняя И. А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории. Москва: Знание, 1970. 30 с.
142. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения. *Смысловое восприятие речевого сообщения* / под ред. Т. М. Дридзе и А. А. Леонтьева. Москва: Наука, 1976. С. 5–33.
143. Златів Л. М. Методика вивчення дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту». *Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі: монографія* / за ред. В. Я. Мельничайка, Л. В. Струганець. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2017. 420 с.
144. Златоустова Л. В., Потапова Р. К., Потапов В. В. Загальна і прикладна фонетика. Київ: МГУ, 1997. С. 303–349.
145. Зубенко О. Визначення основних компетентностей та їх роль у системі сучасної освіти. *Педагогічні проблеми обдарованої особистості*. Київ, 2012. С. 228–235. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2012_7/30.pdf.
146. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи. Київ–Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
147. Иванов В. Ф. Текст та інші носії інформації в ЗМК. *Актуальні питання масової комунікації*. 2005. Випуск 3. С. 4. URL: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=374>.
148. Иванов Д. О., Митрофанов К. Г., Соколов О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Москва: АПК и ПРО, 2003. 101 с.
149. Ильин Е. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

- 150.Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. Москва: Педагогика, 1991. 238 с.
- 151.Каменская О. Л. Текст и коммуникация: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1990. 152 с.
- 152.Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. Київ, 1979. 213 с.
- 153.Караман О. В. Основні напрями роботи зі стилістики. Рідна мова. 2014. № 39. URL: http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm38.
- 154.Караман С. О. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 425 с.
- 155.Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
- 156.Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. Львів, 2010. Випуск 50. С. 87–98.
- 157.Караман С. О. Як мені краще організувати навчання. *Я – студент*: навчальний посібник / О. Б. Жильцов, С. О. Караман, Ф. Л. Левітас, К. О. Линьов та ін.; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. С. 93–133.
- 158.Караман С. О., Караман О. В. Роль навчально-методичного забезпечення в умовах навчання студентів-філологів. *Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи*: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Караман та ін. Київ: КМПУ ім. Б. Грінченка, 2007. 206 с.
- 159.Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, 1987. 312 с.
- 160.Кардаш Л. В., Овсієнко Л. М., Кулик О. Д. Педагогічна практика студентів-філологів. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Лукашевич», 2013. 104 с.

- 161.Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 336 с.
- 162.Касаткіна О. В. Модель розвитку комунікативної компетентності студента на заняттях іноземної мови. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2006. Т. 8, № 8. С. 100–106.
- 163.Касьян В. Філософія: навчальний посібник. Київ: Знання, 2008. 347 с.
- 164.Кашкарьов Г. Компетентнісний підхід у системі професійної підготовки майбутніх учителів правознавства. *Освіта*. 2008. № 4. С. 42. URL: <http://vuzlib.com/content/view/332/84>.
- 165.Кобозева И. М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности. *Новое в зарубежной лингвистике*: сборник / сост. и вступ. статья И. М. Кобозевой, В. З. Демьянкова; пер. с англ. Москва: Прогресс, 1986. Вып. XVII: Теория речевых актов. С. 7–21.
- 166.Ковалева Г. С. Основные подходы сравнения оценки качества математического и естественнонаучного образования в странах мира. Москва: Прогресс, 1996. 250 с.
- 167.Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ: Вища школа, 1984. 173 с.
- 168.Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. *Бібліотека онлайн*, 2003. 312 с. URL: <http://readbookz.com/books/220.html>.
- 169.Ковтун О. В. Теоретичні засади професійно-мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі: монографія / наук. ред. д. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України А. М. Богуш. Київ: Освіта України, 2012. 264 с.
- 170.Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник. Москва: Гардарики, 2004. 528 с.
- 171.Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
- 172.Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д «МарТ», 2005. 256 с.

173. Колшанський Г. В. Контекстна семантика. Москва: Наука, 1980. 209 с.
174. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С. 51–64.
175. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / наук. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
176. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України від 20 червня 1996 р. Київ: Преса України, 1997. 80 с.
177. Копусь О. А. Застосування комунікативного методу навчання в професійній підготовці майбутніх словесників. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 19. С. 65–76.
178. Копусь О. А. Роль концептуального аналізу художнього твору у формування текстової компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Наука і освіта*: науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Одеса, 2015. № 2/СХХХІ. С. 56–62.
179. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса, 2012. 429 с.
180. Корытная М. Л. Вихревая и математическая модели понимания художественного текста. *Психолингвистические исследования слова и текста*. Тверь: Тверской государственный Университет, 1997. С. 160–164.
181. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история. *Новое в лингвистике* / пер. с исп. Москва: Издательство иностранной литературы, 1963. Вип. III. С. 143–343.
182. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1968. 45 с.
183. Котович В. В. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Дрогобич: Просвіт, 2007. 188 с.

- 184.Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навчальний посібник. Київ: Знання, 2008. 423 с.
- 185.Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. Київ: Академія, 1999. 288 с.
- 186.Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998 рр.). Львів: Видавництво «Світ», 1999. 486 с.
- 187.Кравченко Н. О. Семантико-синтаксична і просодична організація лекторської мови (на матеріалі англійської мови): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02. Одеса, 1993. 252 с.
- 188.Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Издательство СамГПИ, 1994. 165 с.
- 189.Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2007. 352 с.
- 190.Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.
- 191.Кремень В. Г. Вступне слово президента АПН України. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 3–4.
- 192.Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 447 с.
- 193.Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання, 2010. 384 с.
- 194.Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. 416 с.
- 195.Куварова О. К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості. *Культура професійного мовлення*: матеріали регіональної науково-методичної конференції. Дніпропетровськ: Пороги, 2006. С. 154–164.

196. Кузнецов В. Г. Герменевтика гуманитарное познание. Москва: Издательство Московского университета, 1991. 192 с.
197. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. Черкаси: Видавничий відділ ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. 289 с.
198. Кулик О. Д., Овсієнко Л. М., Кардаш Л. В. Українська лінгвістика: навчально-методичний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів освіти. Київ: Міленіум, 2013. 262 с.
199. Кульчицька О. І., Сисоева С. О., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології: Наука – практиці: навчально-методичний щорічник / за ред. С. О. Сисоевої. Київ: ВИПОЛ, 2002. Вип. 1. 326 с.
200. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. Луганськ: ЛДПУ, 2000. 460 с.
201. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 1995. 160 с.
202. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Одесса, 1992. 39 с.
203. Кутина Н. Структурно-смысловой анализ художественного текста. Свердловск: б. и., 1980. 96 с.
204. Кучерук О. А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. *Вісник державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 53. С. 77–81.
205. Кучерук О. А. Проблеми неперервної підготовки фахівців з прикладної математики. *Collection of Scientific Papers of Applied Math and Computer Technologies Faculty of Khmelnytskyi National University*. 2008. № 1. С. 1–3. URL: <http://ap.khnu.km.ua/articles/files/Pedagogical%20technologies/2008/01%20Problems%20of%20continual%20schooling%20of%20applied%20math%20specialists.pdf>.
206. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.

207.Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новгород, 2007. 24 с.

208.Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / ред. В. І. Лозової. Харків: ОВС, 2006. 496 с.

209.Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. Москва: Издательство МГУ, 1970. 88 с.

210.Леонтьев А. А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии. *Психологическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия*. Київ: Высшая школа, 1979. С. 18–29.

211.Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Смысл, 1997. 355 с.

212.Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969. 214 с.

213.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

214.Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 96 с.

215.Лисецька Н. Робоча програма навчальної дисципліни «Лінгвістика тексту» для студентів за напрямом підготовки 6.020303 Філологія «Мова та література (німецька)». Луцьк, 2013. «25» серпня 2013 р. 13 с. URL: <http://esnuir.eeun.edu.ua/handle/123456789/13569>.

216.Лінгвістика тексту: хрестоматія / упорядники: А. Загнітко, Г. Монастирецька. Донецьк: ДонНУ, 2009. 164 с.

217.Логинов Е. В. Физиологические основы дифференцированного обучения: методологический аспект. *Непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы*. Самара: СГПУ, 1997–1998. Выпуск 1. Часть 1. 250 с.

218.Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*: збірник наукових праць до 15-річчя

АПН України: у 5 т. Київ: Педагогічна думка, 2007. Т. 1: Теорія та історична педагогіка. С. 68–79.

219.Лоїк Г. Медіатекст в контексті нової парадигми освіти. *Управління в освіті*: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2011. С. 169–170.

220.Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Москва: Высшая школа, 1981. 256 с.

221.Лотман Ю. М. Текст у тексті. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* Львів: Літопис, 1996. 507 с.

222.Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ АПН України. Київ, 1995. 429 с.

223.Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ: Науковий світ, 2006. 284 с.

224.Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття. *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи*: збірник наукових праць / за заг. ред. В. А. Андрущенко. Київ: Знання, 2000. Вип. 3. 244 с.

225.Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія. Ніжин: Аспект–Поліграф, 2007. 296 с.

226.Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1(46). С. 5–12.

227.Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2000. 256 с.

228.Малафіїк І. В. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2009. 406 с.

229.Малинаускас Р. К. Мотивация студентов разных периодов обучения. *Социологические исследования*. 2005. № 2. С. 134–138.

230.Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.

231.Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань, 2012. 449 с.

232.Мамчур Л. І. Теоретичні підходи до формування комунікативної компетентності учнів основної школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий, 2010. Ч. 4. 305 с. URL: [udpu.org.ua>files/fahovi_vydannya/univer/2010](http://udpu.org.ua/files/fahovi_vydannya/univer/2010).

233.Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.

234.Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.

235.Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 434 с.

236.Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 351 с.

237.Матійків І. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 3. С. 44–53.

238.Махмутов М. И. Организация проблемного обучения. Москва: Педагогика, 1977. 240 с.

239.Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

240.Мацько Л. І., Кадомцева Л. О., Кононенко П. П. Українська мова: навчальний посібник. Київ: НВП «Вирій», НВП «Укр. обрій», 1996. 272 с.

241.Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2003. 311 с.

242.Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Высшая школа, 1987. 224 с.

- 243.Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: посібник. Київ: Радянська школа, 1986. 168 с.
- 244.Мельничайко В. Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі. *Мовознавство і школа*. Київ: Наукова думка, 1981. С. 22–123.
- 245.Меняйленко О. С., Монастирна Г. В. Розробка критерію сформованості професійної компетентності фахівців у автоматизованих навчаючих. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць. Київ-Вінниця, 2010. Вип. 23. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Rozrobka_kruteriu_sformovanosti_profesiinoi_kompetentnosti.pdf.
- 246.Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Вид. 2-ге, випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
- 247.Методика викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. Київ: Радянська школа, 1962. 372 с.
- 248.Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; за заг. ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. Київ: Вища школа, 2003. 323 с.
- 249.Методика навчання риторики в школі: навчальний посібник / автор-укл. В. А. Нищета. Київ: «Центр учбової літератури», 2014. 200 с.
- 250.Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / колектив авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.
- 251.Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком / отв. ред. М. Я. Блох. Москва: Готика, 1999. 176 с.
- 252.Миронюк Н. П. Лінгвістичний аналіз тексту як навчальна дисципліна у ВНЗ України. *Культура народів Причорномор'я*. 2002. № 32. С. 357–358.
- 253.Михайличенко В. Є., Полянська В. В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць. Запоріжжя, 2011. Вип. 17 (70). С. 320–327.

254. Міляєва В. Р. Компетентісно зорієнтований підхід в освіті як основа розвитку суб'єктності особистості та професійного самовизначення майбутнього державного службовця. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 3. С. 3. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_3/11mvrmds.pdf.

255. Мірошниченко В. М. Ділова гра у формуванні професійних знань та навичок студентів. *Педагогіка*. 2010. С. 1. URL: http://www.rusnauka.com/19_DSN_2010/Pedagogica/69983.doc.htm.

256. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: ВАТ «КДНК», 2007. 608 с.

257. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1991. 171 с.

258. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Університет менеджменту освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2008. 21 с.

259. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.

260. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: монографія. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. 310 с.

261. Наливайко Ю. Особливості співвідношення понять «текст» – «медіатекст» при вивченні української мови в засобах масової інформації. *Держава та регіони*. Серія: Соціальні комунікації, 2013. № 2 (14). С. 93–96.

262. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. (проект). *Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття* / В. М. Литвин (кер.), В. П. Андрущенко, С. О. Довгий та ін. Київ: Навчальна книга, 2003. 943 с. (Книга 3. Модернізація освіти).

263. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 5–27.

264. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.
URL: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245571411.
265. Нікітіна А. В. Актуалізація категоріальних понять тексту як важливий чинник формування мовної особистості. *Педагогічні науки*. Херсон, 2002. Вип. 31. С. 6–65.
266. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.
267. Нікітіна А. В. Текст. Педагогічний дискурс: методичні рекомендації до вивчення курсу для магістрантів філологічного факультету. Луганськ: ВКФ «Знання», 2006. 42 с.
268. Нікішина Т. В. Педагогічні умови розвитку творчого самовираження вчителів української мови і літератури у післядипломній педагогічній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.
269. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань: Издательство Казанского университета, 1975. 190 с.
270. Николаева Т. М. Лингвистика текста и проблемы общей лингвистики. Москва: Изд. АН СССР, 1977. Т. 36. 304 с.
271. Николаева Е. И. Психологические основы обучения грамотности. *Русская словесность*. 2000. № 5. С. 14.
272. Новий тлумачний словник української мови: у 4-х т. / укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: Аконіт, 1999. Т. 4. 941 с.
273. Овсієнко Л. М. Закономірності компетентісно спрямованого навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей. *Economics, management, lav: socio-economic aspects of development*. Roma, Italy, 2016. Volume 2. P. 245–250.
274. Овсієнко Л. М. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*: науковий журнал. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»», 2017. Вип. 2 (57). С. 82–87.

275.Овсієнко Л. М. Комунікативна компетентність як основа компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами лінгвістичних дисциплін. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Випуск 14. С. 61–71.

276.Овсієнко Л. М. Лінгвістика тексту як нова галузь мовознавства і основа фахової підготовки вчителя-словесника. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: збірник наукових праць. Серія «Філологічна». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Випуск 31. С. 212–215.

277.Овсієнко Л. М. Методи навчання лінгвістики тексту в системі компетентнісної мовної освіти майбутніх учителів-словесників. *Українська мова і література в школах України*: щомісячний науково-методичний та літературно-мистецький журнал. Київ: ТОВ «Фірма «Антологія»», 2014. № 12. С. 5–11.

278.Овсієнко Л. М. Мультимедійні технології у стратегії компетентнісно спрямованого навчання лінгвістики тексту студентів-філологів. *Prospects for development of education and science*. Plovdiv, Bulgaria, 2016. P. 338–345.

279.Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск LX. С. 125–128.

280.Овсієнко Л. М. Основні підходи до засвоєння лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей педагогічних університетів. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2012. Випуск 12. С. 85–90.

281.Овсієнко Л. М. Особливості поетапного навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. Київ: Видавництво ТОВ «Лазурит-Поліграф», 2014. № 3. С. 41–46.

282.Овсієнко Л. М. Перспективи та проблеми застосування технічних засобів у процесі навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька*

академія»: збірник наукових праць. Серія «Психологія і педагогіка». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Випуск 29. С. 144–148.

283. Овсієнко Л. М. Проблема навчання лінгвістики тексту в теорії і практиці професійної гуманітарної освіти. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. Випуск 11. С. 74–84.

284. Овсієнко Л. М. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. Київ: Видавництво ТОВ «Лазурит-Поліграф», 2011. № 6. С. 46–48.

285. Овсієнко Л. М. Проблеми реалізації компетентнісного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів-словесників. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2012. Випуск LXI. С. 281–287.

286. Овсієнко Л. М. Реалізація ідеї текстоцентризму в навчанні лінгвістики тексту студентів-філологів. *Рідна школа*: щомісячний науково-педагогічний журнал. Київ: ПП «Видавництво «Фенікс»», 2015. № 11–12 (1031–1032). С. 40–43.

287. Овсієнко Л. М. Роль компетентнісного підходу в процесі навчання української мови студентів-філологів. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2011. Випуск LVIII (Частина 2). С. 176–179.

288. Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу* (Педагогічні науки). Луганськ, 2013. № 2. С. 1–13. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13olmsop.pdf>. ISSN 2310 – 2187.

289. Овсієнко Л. М. Текст в аспекті досліджень філософської герменевтики. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: Видавництво ФОП В.М. Гаврищенко, 2014. Випуск 18. С. 92–96.

- 290.Овсієнко Л. М. Текст як об'єкт вивчення лінгвістики і лінгводидактики. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2014. Випуск 17. С. 114–131.
- 291.Овсієнко Л. М. Текст як об'єкт вивчення психолінгвістики. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Випуск 15. С. 58–69.
- 292.Овсієнко Л. М. Технології навчання студентів-філологів у процесі вивчення лінгвістики тексту. *Intellectual Archive. Series «Education & Pedagogy»*. 2015. Volume 4. Num. 4 (July). Toronto: ShinyWord Corp. PP. 99–112.
- 293.Овсієнко Л. М. Шляхи підвищення мотивації студентів-філологів до засвоєння лінгвістики тексту. *Economics, management, law: problems of establishing and transformation*. Dubai, UAE, 2016. P. 389–392.
- 294.Овсиенко Л. Н. Трансформация системы подготовки будущих педагогов в Украине: компетентностный аспект. *Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски*. Казань, 2017. № 2 (4), С. 63–74, 95–96.
- 295.Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ: «К.І.С.», 2003. 296 с.
- 296.Одинцов В. В. Стилистика текста. Москва: Наука, 1980. 264 с.
- 297.Олійник І. С., Іваненко В. К., Рожило Л. П., Скорик О. С. Методика викладання української мови в середній школі / за ред. І. С. Олійника. Київ: Вища школа, 1989. 439 с.
- 298.Омельчук С. А. Дослідницький підхід до навчання морфології української мови: сутність, зміст і функції. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2012. Вип. 12. С. 91–95.
- 299.Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.

300.Омельчук С. А. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2013. № 2. С. 2–7.

301.Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.02 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 1995. 303 с.

302.Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

303.Особливості педагогічного діалогу в різних навчальних ситуаціях. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика*: монографія / О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.; за ред. О. А. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. 258 с.

304.Остапенко Н. М. Аналіз чинних навчальних планів, програм, підручників зі спеціальності «Українська мова і література» у контексті компетентнісного підходу. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N120/N120p008-013.pdf.

305.Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2008. 330 с.

306.Павлик Н. В. Робоча програма «Лінгвістика тексту» для студентів галузі знань Гуманітарні науки, спеціальність 8.02030301 – українська мова та література. URL: http://poshukach.com/redir?via_page=1&type=sr&redir=eJzLKCKpsNLXT0opKNXLL0rXL84sSS1GcFNzUhOL8jLz0vUz04qz9UtzC_RzMpPS40tSs4tL9IMC9FLykxkYDE2NzEwtjCzMLBkWl07TEX3nwcw26-fvKhX7JwCL9CJ7.

307.Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*: збірник наукових праць. 2005. № 25. С. 116–118.

308.Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1997. 468 с.

309.Паламар Л. М. Функціонально-комунікативні основи навчання української мови у вузі в період національного відродження. *Українська мова у вищих навчальних закладах України*: тематичний збірник наукових праць. 1993. С. 3–11.

310.Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів старшої школи. Тернопіль: ТДПУ, 2002. 271 с.

311.Пасинок В. Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема: монографія. Харків: Основа, 1999. 154 с.

312.Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя. Харків: ІМІС, 2001. 268 с.

313.Педагогика Д. Дьюи. *Дайджест педагогічних ідей та технологій: школа-парк*. 2003. № 4. С. 6–15.

314.Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: «Современное слово», 2005. 720 с.

315.Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред П. И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 320 с.

316.Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Флинта, Наука, 1998. 312 с.

317.Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.

318.Пентилюк М. І. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22 (209), Ч. II. С. 12–21.

319.Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. 2006. № 1. С. 15–20.

- 320.Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2006. 134 с.
- 321.Петровский А. П., Ковалева В. М., Крашенинников А. А. Основы педагогики и психологи высшей школы / под ред. А. В. Петровского. Москва: Издательство Московского университета, 1986. 303 с.
- 322.Пешкова Н. П. Психолінгвістическіе аспекти типології науного текста: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.19 / Башкирский государственный университет. Уфа, 2002. 42 с.
- 323.Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Ілліон, 2005. 272 с.
- 324.Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі: монографія / за ред. В. Я. Мельничайка, Л. В. Струганець. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2017. 420 с.
- 325.Підласий І. П. Продуктивний педагог: настільна книга вчителя. Харків: Основа, 2010. 360 с.
- 326.Підласий І. П., Трипольська С. В. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. *Рідна школа*: щомісячний науково-педагогічний журнал. 1998. № 1 (818). січень. С. 3–8.
- 327.Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
- 328.Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учебное пособие. Минск: Вышая школа, 2005. 302 с.
- 329.Пищальникова В. А. Мышление и речь. Барнаул: Книга, 2001. С. 24–53.
- 330.Плиско К. М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 1997. 381 с.
- 331.Плиско К. М. Організація навчання синтаксису в середній школі: посібник для вчителя. Київ: Радянська школа, 1990. 135 с.

- 332.Плиско К. М. Принципи, форми і методи навчання української мови. Харків: Основа, 1995. 240 с.
- 333.Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. URL: <http://advancedscience.org/2011/2/2011-01-02-083.pdf>.
- 334.Подласый И. П. Исследование закономерностей дидактического процесса. Киев: б. и., 1991. 51 с.
- 335.Подмазін С. І. Інформаційно-аналітичне забезпечення управління освітніми системами. *Освіта і управління*. 1997. № 1. С. 40–48.
- 336.Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрів і аспірантів. Київ: Філ-студія, 2006. 320 с.
- 337.Подорога В. А. Философские произведения как событие. *Вопросы философии*. 1993. № 3. С. 3–16.
- 338.Полат Е. С. Что такое проект: типология проектов. *Открытый урок*. 2004. № 5–6. С. 10–17.
- 339.Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. С. Полат. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 272 с.
- 340.Поліщук Н. П. Лінгвістична теорія тексту та комунікації: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 60 с.
- 341.Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65: (Із змін., внесеними згідно з Постановами Кабінету Міністрів від 23.04.99 р. № 677 і від 13.08.99 р. № 1482). *Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні* / укл. В. Г. Небабін. Київ, 2002. Т. 11. С 253–254.
- 342.Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

- 343.Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови: підручник. Київ: Либідь, 1993. 248 с.
- 344.Поспеев К. Ю. Совершенствование качества подготовки студентов вузов через коммуникативно-компетентностный подход. *Вопросы гуманитарных наук*. 2007. № 1. С. 212–216.
- 345.Потебня А. А. Эстетика и поэтика / сост., вступ. ст., библиогр. примеч. И. В. Иваньо, А. И. Колодной. Москва: Искусство. 1976. 614 с. (История эстетики в памятниках и документах).
- 346.Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплїн у вищій школі: навчальний посібник / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь; за ред. О. М. Горошкіної, С. О. Карамана. Київ: «АКМЕ ГРУП», 2015. 250 с.
- 347.Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2011. 366 с.
- 348.Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Лист М-ва освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 1/9-168. *Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні* / упор. В. Г. Небабін. Київ, 2001. Т. 13. 670 с.
- 349.Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 12.09.1995 р. № 832/95. *Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні* / укл. В. Г. Небабін. Київ, 1998. Т. 1. С. 109–116.
- 350.Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями: постанова Кабінету Міністрів України № 507 від 24 травня 1997 р. *Офіційний вісник України*. 1997. № 22. С. 42.
- 351.Проколієнко Л. М., Боришевський М. Й., Моляко В. О. Педагогічна психологія: навчальний посібник / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. Київ: Вища школа, 1991. 180 с.
- 352.Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. Москва: Флінта-Наука, 2004. 221 с.

353.Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навчальний посібник / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.; за заг. ред. М. В. Артюшиної. Київ: КНЕУ, 2008. 329 с.

354.Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапишина та ін.; за заг. ред. Л. О. Калмикової. Київ: «Фенікс», 2008. 235 с.

355.Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

356.Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: «Современное слово», 2006. 928 с.

357.Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. Мижериков; ред. П. Пидкасистый. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.

358.Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Москва: Когито-Центр, 2002. 395 с.

359.Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя: монографія. Київ: Вища школа, 1997. 269 с.

360.Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. URL: <file:///D:/Users/Dell/Downloads/BolonskyiProcessNewParadigm HE.pdf>.

361.Рикер П. Герменевтика и метод социальных наук. URL: <http://www.philosophy.ru/library/ricoeur/social.html>.

362.Рикер П. Парадигма перевода URL: <http://www.quebec.ru/Translation/Page1.htm>.

363.Рогозина И. В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дисс. ... д-ра пед. наук: 10.02.19 / Алтайский государственный университет. Барнаул, 2003. 430 с.

364.Родигіна І. В. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні. *Біологія і хімія в школі*. 2007. № 3. С. 7–10.

365.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 720 с.

- 366.Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. Москва: Просвещение, 1959. 324 с.
- 367.Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
- 368.Рябова А. Л. Лингвистические способности. *Прикладная психология и психоанализ*. 2006. № 4. С. 152–154.
- 369.Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія. Київ: КНЕУ, 2005. 212 с.
- 370.Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Освіта*. 2009. № 6. С. 37. URL: <http://vuzlib.com/content/view/332/84>.
- 371.Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 42 с.
- 372.Сагач Г. М. Золотослів. *Риторика: навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів*. Київ: Райдуга, 1993. С. 224–226.
- 373.Самохвал О. О., Путь Н. М. Використання інноваційних методів навчання майбутніх фахівців на заняттях з іноземної мови. *Соціум. Наука. Культура*. 2009. С. 1. URL: <http://intkonf.org/kpn-samohval-oo-put-nm>.
- 374.Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики: навчальний посібник. Київ: Фитосоциоцентр, 1999. 148 с.
- 375.Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля; Київ, 2007/2008. 712 с.
- 376.Семенов О. М. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен. *Естетика і етика педагогічної дії*: збірник наукових праць / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Київ; Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. Вип. 1. С. 113–121.

377.Семенов О. М. Культура наукової української мови: навчальний посібник / за ред. Л. І. Мацько. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. 224 с.

378.Семенов О. М. Культура усного наукового мовлення дослідника. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/FilolNauk/2010_2/74.pdf.

379.Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

380.Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 476 с.

381.Семенов О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. І. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника: навчальний посібник. Київ: Фенікс, 2008. 285 с.

382.Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. 284 с.

383.Серажим К. С. Текст як комунікативне вираження дискурсу. *Вісник Запорізького державного університету*. № 1, 2001. С. 17–25.

384.Серажим К. С. Текстознавство: підручник. Київ: Київський університет, 2008. 528 с.

385.Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.

386.Сидоренко В. В. Акме-синергетичний підхід до підвищення кваліфікації вчителя української мови та літератури в системі неперервної педагогічної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк, 2010. № 2. С. 111–117.

387.Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно

зорієнтованого підходу. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк, 2011. № 1. С. 72–77.

388.Симоненко Т. В. Ефективні форми та засоби контролю в роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 5. С. 51–54.

389.Симоненко Т. В. Теорія і практика формування мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Видавництво Вовчок О. Ю., 2006. 328 с.

390.Симоненко Т. В., Чорновол Г. В., Руденко Н. П. Українська мова за професійним спрямуванням. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 272 с.

391.Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

392.Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія. Харків–Київ: Книжкове видавництво «Каравела», 1998. 304 с.

393.Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 344 с.

394.Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навчально-методичний посібник. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.

395.Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної освіти: тезаурус наукового дослідження: наукове видання / НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН України, Маріупольський державний гуманітарний університет. Київ: Видавничий дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

396.Ситаров В. А. Дидактика: учебное пособие для студентов. Москва: Просвещение, 2002. 240 с.

397.Скнарь О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи. *Вища школа*. 2006. № 3. С. 33–45.

398.Скуратівський Л. В. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття. *Українська мова і література в школі*: науково-методичний журнал. № 3. 2005. С. 2–4.

399.Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.

400.Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / ред. А. Кузьмінський. Черкаси: ЧДУ, 2002. 112 с.

401.Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1975. Т. 10. С. 57. URL: http://poshukach.com/redirect_via_page=1&type=sr&redirect=eJzLKCKpsNLXL80uysks0csvStcvzskvy6vMhtHxQKnEzLzi7PzM-Nz8ssr4snhDw_iS_NzE7AwGBkNTIzNTCwsDU0uGVzVrihx6tYQ1N96Yrd2fVgAAFcIhsg.

402.Слюсарева Н. Синтаксис и морфология в свете функционального подхода. *Филологические науки*. 1984. № 5. С. 36–41.

403.Слюсаренко О. М. Кваліфікаційна критеріальність компетентності: понятійно-методологічні аспекти. *Філософія освіти*. 2009. № 1–2. С. 287–299.

404.Современный медиатекст: учебное пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. Москва: Флинта, 2014. 416 с.

405.Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої / МОН України, АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

406.Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. Київ: Основа, 1998. 324 с.

407.Стельмахович М. Г. Робота з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах. Київ: Радянська школа, 1981. 137 с.

408.Стецюра К. О. Природа та специфіка буття медіатекстів у культурній картині світу сучасного суспільства. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. Випуск 3. С. 56–62.

409.Стишов О. А. Українська лексика кінця ХІХ століття: (на матеріалі мови засобів масової інформації). 2-ге вид., переробл. Київ: Пугач, 2005. 388 с.

410.Стояцька Г. М. Особливості дослідження тексту: історико-філософські версії та деконструктивістський підхід: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.05. Київ, 2001. 170 с.

411.Стояцька Г. М. Текст як осередок мисленнєвої діяльності : історико-філософський аналіз розвитку. *Філософія. Культура. Життя*: міжвузівський збірник наукових праць. Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. Випуск 32. С. 51–59.

412.Строкова Т. А. Компетентностный подход и проблемы его реализации. *Школьные технологии*. 2010. № 3. С. 9–16.

413.Студенікіна В. П. Розвиток методичної компетентності вчителів української мови в системі підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. Київ, 2013. 20 с.

414.Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація. Київ: НАДУ, 2008. 184 с.

415.Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред С. О. Карамана. Київ: Літера ЛТД, 2011. 560 с.

416.Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. Москва: Вече, 1996. С. 7–22.

417.Теслюк В. М. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/chem_biol/nvnau.

418.Толковый словарь русского языка: в 4 т. / сост. Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушаков; ред. Д. Н. Ушаков. Москва: Государственный институт «Советская энциклопедия»; ОГИЗ, 1935–1940.

419.Топалова В. М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / РГБ ОД. Киев, 1998. 168 с.

420.Трешина И. В. Социокультурный компонент профессионально-лингвистической компетенции учителя. *Россия и Запад: диалог культур*. Москва: МГУ, 2004. Вып. 12. С. 296–304.

421.Трубачова Д. Шляхи підвищення ефективності комунікативної діяльності студентів. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*. 2013. № 3. С. 34–38.

422.Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Херсон, 2011. 608 с.

423.Українська мова. Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. 3-є вид., зі змінами і доп. Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2007. 856 с.

424.Український педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 375 с.

425.Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

426.Уфимцева Н. В. Языковое сознание и образ мира славян. *Языковое сознание и образ мира*. Москва: Институт языкознания РАН, 2000. С. 207–220.

427.Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи: монография. Москва: Просвещение, 1984. 159 с.

428.Федотова Л. Н. Синтаксис текста и понимание при чтении. *Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе*. 1977. Вып. 2. С. 31–39.

429.Философия XX века: учебное пособие / рук. авт. кол. В. И. Добрынина. Москва: б. и., 1997. 672 с.

430.Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

431.Фіцула М. М. Педагогіка: посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2001. 528 с.

- 432.Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / А. М. Богущ, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін.; за ред. акад. А. М. Богущ. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
- 433.Фрумкина Р. М. Психолінгвістика: учебник для студентов высших учебных заведений Москва: Академия, 2001. 320 с.
- 434.Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. Москва: Гнозис, 1993. С. 222–231.
- 435.Харвег Р. Стилистика и грамматика текста. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1980. Вып. 9. 121 с.
- 436.Химинець В. В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.
- 437.Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб., доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с. (Серия «Мастера психологии»).
- 438.Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне: ППФ «Волинські обереги», 1998. 228 с.
- 439.Хом'як І. М. Словникова робота як засіб формування лексичної компетентності. *Українська мова і література в школах України*: щомісячний науково-методичний та літературно-мистецький журнал. 2014. № 5. С. 28–31.
- 440.Хомский Н. А. Логические основы лингвистической теории. *Новое в лингвистике*. Москва: Прогресс, 1965. Вып. 4. С. 465–574.
- 441.Хомский Н. А. Язык и мышление: монография. Москва: Издательство МГУ, 1972. 122 с.
- 442.Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків: ФОП Панов А. М., 2017. 237 с.
- 443.Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Издательство МГУ, 2003. 416 с.
- 444.Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики

РАО 23 апреля. Москва: Центр «Эйдос», 2002. URL: www.eidos.ru/news/compet/htm.

445.Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 55–61.

446.Чернишов О., Чернікова Л. Впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу. *Освіта*. 2008 № 4. С. 24. URL: <http://vuzlib.com/content/view/332/84>.

447. Шадриков В. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.

448.Шапар В. Б., Олефир В. О., Куфлієвський А. С. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.

449.Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н. П. Кузина и др. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 304 с.

450.Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 121–130.

451.Шелехова Г. Т. Розвиток зв'язного мовлення. *Дивослово*. 1997. № 2. С. 53–56.

452.Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва: Рос. педагогическое агентство, 1998. 354 с.

453.Шиянюк Л. М. Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів. *Вісник Львівського університету*. 2010. Вип. 50. С. 371–377.

454.Шкурятяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова: модульний курс: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2007. 823 с.

455.Шлейермахер Ф. Д. Э. Герменевтика. Санкт-Петербург: «Европейский Дом», 2004. 242 с.

456.Шляхова В. В. Лінгвістичний аналіз тексту. Практикум: навчальний посібник / за ред. Г. Р. Передрій. Київ: Видавничий центр «Академія», 2013. 278 с.

- 457.Шляхова В. В. Лінгвістичні особливості перекладу наукового тексту. *Освіта і управління*. 2012. Число 2–3. С. 66–72.
- 458.Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. Київ: АртЕк, 1998. 336 с.
- 459.Штофф В. А. Введение в методологию научного познания: учебное пособие. Ленинград: ЛГУ, 1972. 191 с.
- 460.Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: монографія. Київ: Київський державний лінгвістичний університет, 2000. 283 с.
- 461.Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Москва: Наука, 1974. 428 с.
- 462.Щербань П. М. Активні методи підготовки майбутніх учителів. Київ: Знання, 1988. 48 с.
- 463.Элькин М. В. Инновационные технологии подготовки будущих учителей на примере проектной деятельности студентов. *Теория и методика обучения информатике и математике*: сборник научных трудов. Мелитополь: МДПУ, 2004. Вып. 3. С. 53–57.
- 464.Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. Москва: Тривола, 1994. 167 с.
- 465.Этюды о лекторах: сборник / сост.: Н. Н. Митрофанов. Москва: Знание, 1974. 224 с.
- 466.Яворська С. Т. Формування правописних навичок учнів. *Дивослово*. 1996. № 11. С. 3.
- 467.Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. *Педагогічні науки*. 2009. № 5. С. 1–2. URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm.
- 468.Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
- 469.Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: А. С. К., 2001. 64 с.

470.Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие / Европейский институт экспертов. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.П., Издательство «Полиус», 1998. 639 с.

471.Bell A. Approaches to Media Discourse. London: Blackwell Publishers, 1996. 230 с.

472.Brinker K. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin, 1992. 431 p.

473.Bruner J. S. The narrative construction of reality. In H. Beilin & P. B. Puffall (Eds). *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. P. 229–248.

474.Canale M., Swaine M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. London: Edward Arnold, 1980. 470 p.

475.Chandler D. Semiotics for Beginners. URL: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/semiotic.html>.

476.Clark C. M. Hello learners: Living social constructivism. *II Teaching Education*. 1998. № 10(1). P. 89–110.

477.Dijk T. A. van. Diskourse Analysis as a New Cross-Discipline. *Handbook of Diskourse Analysis*. London, 1985. V. 1. P. 1–10.

478.Duverger J. Le français a la rencontre des autres disciplines: bénéfices mal connus de l'usage du français. *Le français dans le monde*. 2004. № 335. P. 25–27.

479.Ek van J. Objectives For Foreign Language Learning. *Council of Europe Press*. 1986. Volume I: Scope Strasbourg. P. 58–60.

480.Florio-Ruane S. The Future teachers Authobiography Club: preparing educators to support Literacy Learning in Culturally Diverse Classrooms. *II English Education*. 1994. Vol. 26. № 1. P. 52–67.

481.Halliday M. Introduction to Functional English Grammar. London: Edward Arnold, 1994. 347 p.

482.Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

483. Johnson E. B. Contextual Teaching and Learning. *Corwin Press, INC.* California: A Sage Publications Company. Thousand Oaks, 2002. 196 p.
484. Klemm M. Punkt wyjścia: czy każdy ma mieć swoje pojęcie tekstu? Różne definicje i ich porównanie. *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*: Antologia tłumaczeń. Wrocław, 2009.
485. Ovsienko L. M. Teaching Techniques for Students-Philologists in the Process of Text Linguistics Learning. *Intellectual Archive*. Series «Education & Pedagogic». Canada. Toronto: Shiny Word Corp., 2015. Volume 4. No. 4 (July). PP. 99–112.
486. Planning the Quality of Education. The Collection and Use of Data for Informed Decisionmaking / ed. by K. Ross et al. Paris: UNESCO, 1990. 160 p.
487. Rosenfeld G. Theorie und Praxis Lernmotivation. Berlin, 1973. 144 p.
488. Spektor J. Michael-de Teja. Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Teaching. ERIC Digest. *Competence. Competencies and Certification*. 2011. P. 1. URL: <http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm>.
489. The Bologna Declaration on the European space for Higher education and explanation. Bologna, 1999.
490. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive summary / editor M. Mathieu. OECD, 2005. 20 p. URL: <http://www.oecd.org>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Класифікація текстів

Таблиця 1

Традиційна класифікація текстів

<i>Критерії класифікації</i>	<i>Тип тексту</i>
Форми вираження	Усний
	письмовий
	нелінійний (гіпертекст)
Характер відображення дійсності	художній
	нехудожній
Комунікативна мета	розповідь
	Опис
	роздум (міркування)

Таблиця 2

Класифікація текстів за соціологічним напрямом

<i>Критерій</i>	<i>Тип тексту</i>
форма втілення тексту	усні й писемні з їхньою специфікою організації текстового матеріалу
типи функціонально-жанрових різновидів мовлення	тексти побутово-розмовного спілкування, офіційного спілкування, публіцистичні, наукові, художньо-белетристичні тексти
функціональний вияв	тексти інформаційні, емотивні, фатичні, поетичні, метамовні

Таблиця 3

Класифікація текстів за психолінгвістичним напрямом

<i>Критерій</i>	<i>Тип тексту</i>
спонтанності	спонтанні та підготовлені
евристичності алгоритмізованості	фіксовані, напівфіксовані, нефіксовані
експліцитності імпліцитності щодо втілення задуму	крайніми виявами є тексти державних угод з однозначною експлікацією задуму і поетичні тексти, де однозначність експлікації творчого задуму відсутня

Алгоритм лінгвістичного аналізу тексту

- *аналіз мовленнєвої структури художнього тексту,*
- *аналіз дикції, паралінгвістичних засобів,*
- *аналіз окремих категорій тексту (членування, зв'язності тощо), комунікативної організації тексту* (За Л. Бабенко та Ю. Казаріним).

Основні етапи лінгвістичного аналізу художнього твору

- 1) *з'ясування загальної художньої ідеї твору;*
- 2) *аналіз мовних засобів усіх рівнів* (За М. Крупою)

Приклад схеми часткового аналізу тексту:

- *Тема й головна думка тексту.*
- *Підтеми, мікротеми тексту.*
- *Стиль і тип мовлення.*
- *Поділ речень на фрагменти «дане» і «нове».*

Схема повного аналізу тексту:

- *Заголовок, його функція.*
- *Тема. Підтеми. Мікротеми.*
- *Основна думка (ідея).*
- *Зв'язність тексту: мовні засоби зв'язності та їх роль у тексті, предметно-логічна сітка.*
- *Інформативність тексту: змістово-фактуальна, змістово-концептуальна та змістово-підтекстова.*
- *Поділ тексту на складні синтаксичні цілі (ССЦ). Виділення автосемантичних речень. Співвідношення ССЦ і абзаців.*
- *Способи, засоби зв'язку речень у ССЦ.*
- *Визначення теми й реми в реченнях одного ССЦ.*
- *Комунікативність тексту: функції тексту.*
- *Класифікаційні характеристики тексту: а) тип мовлення; б) стиль, в) жанр тощо* (За Т. Должиковою, І. Мілевою, А. Нікітіною).

ЗРАЗОК ПОВНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ

Людські можливості

Знаменитий учений-академік Отто Юлійович Шмідт у чотирнадцятирічному віці склав план свого життя. У ньому було докладно записано, які книги він мусить прочитати, якими науками оволодіти, які проблеми розв'язати, як розвиватися фізично. Та коли він підрахував, скільки років знадобиться йому на виконання програми, то з'ясувалося: рівно дев'ятсот років! Шмідт скоротив програму – знову немислимий результат: п'ятсот років! Скоротив іще – вийшло сто п'ятдесят років. На цьому зупинився.

Розпланувавши своє життя до хвилини, працюючи на межі можливостей (Шмідт помер на шістдесят п'ятому році життя), виконав майже всю стоп'ятдесятирічну програму. За п'ятдесят років життя він прожив творчо сто п'ятдесят років, перекривши «норму» рівно втричі. Приклад Шмідта наштовхує на цікаву ідею: чи не можна припустити, що праця «на межі» – саме той спосіб, за допомогою якого можна виявити приховані людські резерви?

Життя безперервно ставить перед людиною ті чи інші перепони – такий уже його закон. Велич і могутність людини якраз у тому, щоб постійно й цілеспрямовано долати ті перепони, мобілізуючи й фізичні, й інтелектуальні, й емоційні резерви.

Недовантаження – річ надзвичайно небезпечна. Недовантажити мозок – не лише трішки сповільнити його розвиток, а й привчити до обмеженості мислення, до відмови від усього творчого. Прислухайтесь до цих слів. Сприйміть їх як серйозне попередження. Звичка до обмеженості мислення, відмова від усього творчого – ось що чекає людину, яка не привчила себе у шкільні роки працювати напружено, долаючи і звичку зайвий раз відпочити (*За В. Пекелісом*).

1. За семантичним підходом, заголовок вищенаведеного тексту – заголовок-тема, тому що він указує на предмет обговорення. За структурним підходом – це заголовок-міркування.

2. Тема тексту – людські можливості.

Підтеми:

1. Програма Ю. Шмідта.
2. Важливість не обмежувати мислення.

Мікротеми:

1. Складання програми Ю. Шмідтом.
2. Виконання програми.
3. Долання життєвих перепон.

4. небезпечність недовантаження мозку.

3. Ідея тексту – заклик до постійної інтелектуальної роботи.

4. Серед засобів, що забезпечують єдність змісту, у тексті наявні: лексичний повтор (*Шмідт, програма, рік, людина*); щоб уникнути зайвих повторів, уживаються слова з дейктичною функцією (зокрема займенники *він, у ньому, який*), синоніми (*академік – учений*), родові й видові назви (*Шмідт – учений*). Яскраво проступає й предметно-логічна сітка висловлювання, яка об'єднує, перш за все, тематично близькі слова: *учений, академік, план, книг, прочитати, розвиватися, виконання, можливості, норма, праця «на межі», людські резерви, мобілізуючи* тощо. Протилежні за змістом слова, за допомогою яких створюється контраст, зустрічаються рідше, пор.: *розвиток – обмеженість, сповільнити – мобілізувати*. Першу підтему-розповідь традиційно «об'єднують» дієслова минулого часу, адже життя Ю. Шмідта вже давно перервалося. Друга підтема-роздум насичена дієсловами теперішнього часу, що створює ефект присутності.

Найуживаніші засоби, які виражають логічні відношення між частинами тексту, – сполучники, за допомогою яких мовець полегшує адресатові сприймання логіки викладу, послідовність розгортання змісту (*та, і, чи* тощо). Текстові їх функції цілком аналогічні до тих, що виявляються в з'єднанні однорідних членів речення та частин складносурядного речення.

5. У тексті яскраво представлена змістово-фактуальна інформація, що розкриває конкретні факти, які вже відбулися: *Ю. Шмідт склав план свого життя, потім його скоротив до «реальних» показників, після чого творчо й*

науково «прожив» сто п'ятдесят років, «перекривши» норму втричі. Така сукупність фрагментів представляє реально існуючі в минулому події.

Змістово-концептуальна інформація повідомляє читачеві про індивідуально-авторське бачення проблеми розвитку людини. Автор на прикладі життєвого плану Ю. Шмідта закликає напружено працювати, мобілізувати й фізичні, і інтелектуальні, і емоційні резерви, щоб не звикнути до обмеженості мислення й відмови від усього творчого.

6. Складні синтаксичні цілі тексту збігаються з його абзацами, що свідчить про «правильність» побудови тексту. Автосемантичні речення знаходяться на початку кожного ССЦ:

1) *Знаменитий учений академік Отто Юлійович Шмідт у чотирнадцятирічному віці склав план свого життя.*

2) *Розпланувавши своє життя до хвилини, працюючи на межі можливостей, виконав майже всю стоп'ятдесятирічну програму.*

3) *Життя безперервно ставить перед людиною ті чи інші перепони – такий уже його закон.*

4) *Недовантаження – річ надзвичайно небезпечна.*

Саме ці чотири речення відзначаються відносною самостійністю й несуть у собі найважливішу інформацію кожної мікротеми.

7. Речення в тексті поєднані й *послідовним*, і *радіальним* способом зв'язку зі значною перевагою першого. 2 й 3 речення пов'язані з 1 реченням радіальним зв'язком, а 3-4-5-6 – послідовним.

Тексту притаманний контактний зв'язок речень (1-2, 3-4-5-6), але 1 і 3 речення пов'язані дистантно – через 2 речення.

У ССЦ тексту кожен наступний елемент висловлювання додається до попередніх, що свідчить про *ретроспективні* зв'язки в аналізованому творі.

8. Простежимо тема-рематичні відношення на прикладі другої мікротеми (тема записана звичайним курсивом, а рема – жирним):

*Розпланувавши своє життя до хвилини, працюючи на межі можливостей (Шмідт помер на шістдесят п'ятому році життя), **виконав майже всю стоп'ятдесятирічну програму.** За п'ятдесят років життя він*

прожив творчо сто п'ятдесят років, перекривши «норму» рівно втричі. Приклад Шмідта нашо́вхує на цікаву ідею: чи не можна припустити, що праця «на межі» – саме той спосіб, за допомогою якого можна виявити приховані людські резерви?

9. У тексті реалізовано усі основні функції:

а) *комунікативна*, адже текст є засобом спілкування;

б) *функція впливу*, оскільки автор впливає на почуття читача, закликаючи постійно працювати над собою й розвиватися (при цьому використано відповідні лексеми *прислухайтесь, сприйміть*; ужито риторичне питання: *Чи не можна припустити, що праця «на межі» – саме той спосіб, за допомогою якого можна виявити приховані людські резерви? тощо*); текст викликає у слухачів певне емоційне ставлення до проблеми самовдосконалення;

в) *пізнавальна функція* тексту виявляється в тому, що він є формою збереження й передачі знань (зокрема про деякі фрагменти життя ученого); роздуми й висновки самого автора про небезпечність недовантаження мозку й важливість роботи також є яскраво вираженою інформацією.

10. Класифікаційні характеристики:

а) за типом мовлення текст є *роздумом* (основна частина тексту) з елементами *розповіді* (перша мікротема й частина другої). Як і для будь-якого класичного роздуму, для тексту характерна постановка проблеми (питання, над яким замислюється автор), власне роздуми, аргументи й висновок, який робить письменник; б) за стильовою належністю – це публіцистичний текст, на що вказують слова з абстрактним значенням, емоційно забарвлені слова, пристрасний, закличний тон мовлення (За Т. Должиковою, І. Мілевою, А. Нікітіною).

ТЕКСТИ ДЛЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Текст №1

У Василя Голобородька особливі стосунки зі словом. Він його не вимудрує й не вимучує, не підкрадається до нього й не підхліблюється, не коверзує ним і не повеліває. Але слова самі плинуть до нього, первозданні й цнотливі. Здається, «матерія слова» у нього жіноча, дівоча. Здається, слова люблять його й від тої любові розкриваються йому, як закохані дівчата хлопцям, – несподіваними, незнаними сторонами, розквітають йому всією жіночою істотою. Ось звичайнісіньке слово «балакати». Ми всі його, непоказне й немудре, настільки знаємо, що й забувати почали або соромитися, як плебея, як старомодного провінціала. І раптом воно ожило в Голобородька зовсім оновленим і молодим: у нього «балакає вода» у криниці, у відрі, на зрубі, балакає глечик молока на плечі в жінки, балакають ноги по рідній хаті... І низьке, просторічне слово заговорило соковитим повноголоссям, простодушною філософічністю і закрасувалося природною грацією селянської дівчинки (*І. Дзюба*).

Текст № 2

Дід зауважив, що я одчайдух і весь удався в нього...

Після цього ми з дідом перезирнулися, усміхнулися, мати посварила на мене бровами і кулаком, а бабуса вирішила повести свого безклепкого внука до церкви. Там я мав і покаятися, і набратися розуму, якого все чомусь не вистачало мені. Та я не дуже цим журився, бо не раз чув, що такого добра бракувало не тільки мені, але й дорослим. І в них теж чогось вискакували клепки, розсихалися обручі, губилися ключі від розуму, не варив баняк, у голові літали джмелі, замість мізків росла капуста, не родило в черепку, не було лою під чуприною, розум якось втулявся аж у п'ятки й на в'язах стирчала макітра... (*М. Стельмах*).

Текст № 3

Зацікавленість власною спеціальністю має для нашого задоволення життям надзвичайне значення. При цьому байдуже, про яку професію йдеться, – радіомеханіка, будівельника, перукарки, ткалі, працівника сільського господарства чи теоретика, дослідника, науковця, митця. Щонайменше вісім годин кожного дня, крім вихідних, ми проводимо на роботі. Саме тому величезне значення має, цікавить вона нас чи ні. Хіба можна бути задоволеним життям, якщо тобі не подобається власна професія?

З питанням зацікавленості в роботі безпосередньо пов'язане питання профорієнтації, вибору майбутньої спеціальності. Чим складніша праця, тим тривалішого навчання й підготовки вона вимагає. Той, хто в зрілому віці виявить, що юнацька обмеженість не дозволила йому вчасно збагнути усієї важливості освіти, має змогу шляхом вечірнього або заочного навчання підвищувати свій фаховий рівень, ясна річ, пожертвувавши задля цього чимось іншим.

Від нашої професії, від роботи, яку ми виконуємо, значною мірою залежить і наш життєвий рівень. Отже, звідси логічно випливає, що людина, яка прагне жити в повному достатку, повинна собі це усвідомлювати. Для добробуту їй необхідно здобути кваліфікацію, працювати багато і якісно (*І. Томан*).

Текст № 4

Могутній володар Володимир повернувся з переможного походу на греків. Повернувся не сам, а з дружиною Анною, сестрою візантійського імператора. І повернувся християнином. Здійснилася мрія його бабуні Ольги.

Владно, але приязно приймає сьогодні князів, вельмож, воєвод з усіх сторін своєї великої держави. Вирішують важливі діла – прийняти християнську віру в цілій державі, щоб народ пізнав правдивого Бога, щоб у цій вірі племена українські об'єдналися великою духовною силою.

Приймають також державний герб – тризуб. Очі всіх звернені на нього. Він ясніє і яснітиме нам до кінця світу. А третє велике діло – це монета. Перші

гроші в нашій державі з чистого срібла. На них тризуб і володар у княжій одежі з хрестом у руці (За О. Копач).

Текст № 5

Глибокий слід залишив учитель Б. Грінченко серед учнів і всіх мешканців села Олексіївка. І, можливо, світла людська пам'ять є найкрасномовнішим свідченням його вчительської праці, із результатів якої постає своєрідний морально-етичний ідеал вчителя, що його власною педагогічною діяльністю створив Б. Д. Грінченко. Щонайперше, це вірність меті національного виховання засобами освіти, висока професійна освіченість, знання української, зарубіжної літератури й педагогічної думки, гуманізм і демократизм у спілкуванні з учнями й батьками, жителями села. На особливу увагу заслуговує те, що в основу навчання й виховання вчитель поклав рідне слово, кращі здобутки художньої літератури, фольклору, етнопедагогіки, народознавства (З газети).

Текст № 6

Вже сказано «ні» в одлетілому літі,
Хоч вчора ізвечора було ще «так»,
Червоно та біло у жовтому житі
Зацвів та опався знервований мак.

Ідеш чи стоїш, але слово за слово.
Ідеш чи стоїш – за літами літа.
Не встиг оглянутись, як слово солоно
На сон твій, на крок, на літа обліта (М.Вінграновський).

Текст № 7

Пауза – це тимчасова зупинка, перерва у мовленні. Поділ мовлення на окремі інтонаційно оформлені частини допомагає відчутти повну чи відносну завершеність думки. Паузи сприяють смисловому уточненню тексту і розрізняються як за характером, так і за місцем. Залежно від змісту твору, його

структури і емоційного характеру існують такі типи пауз: *логічні, граматичні, логіко-граматичні, ритмічні і психологічні*

Логічні паузи ставляться між двома логічними мовними тактами, і поява їх зумовлюється лише змістом фрази. Місце їх і тривалість можуть бути різні, залежно від складності змісту і структури речення. Графічно логічна пауза позначається вертикальною лінією (*З підручника*).

Текст № 8

У світовому океані виділяють окремі частини: моря, протоки, затоки. Море – це частина океану, відокремлена від нього ділянками суходолу або підводними підняттями. Єдиним винятком є Саргасове море у Північній Атлантиці, яке розташоване всередині океану. Моря займають близько 10% площі Світового океану. Найбільшими серед них за площею є Філіппінське, Аравійське, Коралове.

За розташуванням моря поділяються на окраїнні, внутрішні та міжострівні. Окраїнними називають моря, розташовані вздовж окраїн материків, як правило, на їхньому підводному продовженні (Баренцове, Східнокитайське та ін.). Внутрішні моря – це моря, які далеко врізаються в суходіл одного чи двох материків. Серед них виділяють міжматерикові (Середземне, Червоне та ін.) і внутрішньоматерикові (Чорне, Азовське, Балтійське). До міжострівних морів належать Яванське, Філіппінське тощо (*З довідника «Географія»*).

Відомості про апробацію результатів дисертації

Назва конференції, форуму, семінару, тренінгу, круглого столу	Місце проведення	Дата проведення	Форма участі
<i>Міжнародні наукові й науково-практичні конференції</i>			
III Міжнародна науково-практична конференція «Лінгвалізація світу»	м. Черкаси	13-14 травня 2010 року	Очна
I Міжнародна науково-практична конференція «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку»	м. Переяслав-Хмельницький	17-18 травня 2012 року	Очна
I Міжнародна науково-практична конференція «Текст у сучасному лінгвістичному вимірі»	м. Переяслав-Хмельницький	18-19 квітня 2013 року	Очна
Міжнародна наукова конференція «Мова – література – культура в контексті національних взаємозв'язків»	м. Бердянськ	23-24 травня 2013 року	Заочна
Международная научно-практическая конференция «Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и ВУЗе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (г. Симферополь, 25-27 сентября 2013 г.)	м. Симферополь	25-27 вересня 2013 року	Очна
Міжнародна науково-практична конференція «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи»	м. Івано-Франківськ	17-18 жовтня 2013 року	Очна
Міжнародна науково-практична конференція «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор»	м. Ялта	20-21 березня 2014 року	Очна
Міжнародна науково-практична конференція «Організація самостійної роботи студентів в контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір»	м. Донецьк	10-11 квітня 2014 року	Очна
II Міжнародна науково-практична конференція «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку»	м. Переяслав-Хмельницький	2-3 жовтня 2014 року	Очна
Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти»	м. Одеса	29-30 жовтня 2014 року	Заочна
Міжнародна науково-практична	м. Бердянськ	17-18	Заочна

конференція «Багатоманітність культур як педагогічна проблема»		вересня 2015 року	
Міжнародна науково-практична конференція «Economics, management, low: socio-economic aspects of development»	Italy, Roma	January 29, 2016	Заочна
Міжнародна науково-практична конференція «Economics, management, low: problems of establishing and transformation»	UAE, Dubai	February 29, 2016	Заочна
Міжнародна науково-практична конференція «Economics, management, low: innovation strategy»	China, Zhengzhou	March 28, 2016	Заочна
III Міжнародна науково-практична конференція «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку»	м. Переяслав-Хмельницький	6-7 жовтня 2016 року	Очна
Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції нової української школи»	м. Київ	2-3 листопада 2017 року	Очна
Міжнародна науково-практична конференція «Science and education: trends and prospects»	United States of America, Taunton	February 23, 2018	Заочна
Міжнародні освітні форуми			
Міжнародний освітній форум «Особистість в єдиному освітньому просторі»	м. Запоріжжя	7-18 квітня 2014 року	Заочна
Усеукраїнські наукові й науково-практичні конференції			
Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми шкільної та вишівської лінгводидактики: реалії та перспективи. Доробок наукової школи М.І. Пентиліук»	м. Херсон	7-8 квітня 2011 року	Очна
Всеукраїнська наукова конференція «Лінгвістика наукового тексту: теорія і методика»	м. Херсон	13-14 жовтня 2011 року	Очна
Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	м. Острог	1-2 листопада 2012 року	Очна
VI Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених	м. Одеса	7-8 листопада	Заочна

«Українська культура ХХ-ХХІ століття: екзистенційний, компаративний та гендерний аспекти»		2014 року	
IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	м. Острог	6-7 листопада 2014 року	Очна
XIII Всеукраїнська науково-практична конференція імені Віктора Ужченка «Образне слово Луганщини»	м. Луганськ	10-11 квітня 2014 року	Заочна
II Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи»	м. Умань	22-23 жовтня 2015 року	Заочна
V Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	м. Острог	5-6 листопада 2015 року	Очна
Всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 80-річному ювілею від дня народження та 50-річчю наукової діяльності доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України Пентилюк Марії Іванівни «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи»	м. Херсон	7-8 квітня 2016 року	Очна
Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського – джерело формування українськомовної особистості»	м. Умань	28 вересня 2016 року	Заочна
III Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи»	м. Умань	10-11 листопада 2016 року	Заочна
Всеукраїнська науково-практична конференція «Лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсний простір: здобутки і перспективи»	м. Київ	12-13 жовтня 2017 року	Очна
<i>Усеукраїнські науково-практичні семінари</i>			
Всеукраїнський науково-практичний семінар «Інноваційні технології в	м. Умань	10 лютого 2016 року	Заочна

організації виховної роботи у початковій школі»			
Усеукраїнські наради-тренінги			
Всеукраїнська нарада-тренінг «Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід у процесі викладання дисциплін української філології як основа для успішної самореалізації майбутнього фахівця-інноватора»	м. Біла Церква	7-9 червня 2017 року	Очна
Круглі столи			
Круглий стіл «Методика навчання української мови в системі компетентнісної освіти», присвячений пам'яті та науковій спадщині члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича	м. Київ, НАПН	25 лютого 2013 року	Очна
Круглий стіл «Урок української мови в системі компетентнісної освіти», присвячений пам'яті й науковій спадщині члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича	м. Київ, НАПН	28 березня 2014 року	Очна
Круглий стіл «Сучасні підходи до навчання української мови і літератури в школі», присвячений 90-річчю з дня народження члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича	м. Київ, НАПН	19 березня 2015 року	Очна
Круглий стіл «Оцінювання навчальних досягнень з української мови учнів ЗНЗ», присвячений пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича	м. Київ, НАПН	17 березня 2017 року	Очна
Круглий стіл «Актуальні проблеми компетентнісного орієнтованого навчання української мови в сучасних закладах освіти», присвячений пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича	м. Київ, НАПН	16 березня 2018 року	Очна

**АКТИ (ДОВІДКИ) ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ
ДИСЕРТАЦІЇ**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код ЄДРПОУ 02125220

12.03.2018 № 57-01/309

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження в освітній процес

Бердянського державного педагогічного університету

результатів дисертаційної роботи

Овсієнко Людмили Миколаївни

**«Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних
спеціальностей на засадах компетентнісного підходу»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)**

У процесі апробації результатів дослідження Овсієнко Л. М. з теми «Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу» на базі Бердянського державного педагогічного університету у 2012-2018 н.р. було впроваджено авторську компетентнісно спрямовану методику навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів-філологів.

Експериментальна перевірка фахової підготовки студентів ґрунтувалася на системі організації навчання лінгвістики тексту, яка виступає індикатором професійно-методичної готовності майбутніх учителів-філологів.

Проведена робота підтвердила ефективність репрезентованої методики навчання лінгвістики тексту на компетентнісний основі.

Експеримент засвідчив доцільність поетапного компетентнісно спрямованого й текстоцентрованого навчання лінгвістики тексту.

В основі запропонованої Овсієнко Людмилою Миколаївною методики навчання лежить концептуальна ідея, що ґрунтується на необхідності заміни традиційного репродуктивного навчання творчо-дієвим, яке має сприяти не лише оволодінню знаннями, уміннями й навичками, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самовдосконаленню особистості. Вона спрямована на формування конкурентоздатного вчителя-філолога, який володіє найсучаснішими стратегіями і тактиками навчання.

Результати дослідження Овсієнко Людмили Миколаївни на тему «Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу» було обговорено й затверджено на засіданні кафедри української мови та методики навчання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 7 від 27 лютого 2018 року).

Проректор з науково-педагогічної роботи,
кандидат філологічних наук, доцент



В. М. Ліпич



01.03.2018 № 8-Н

На № _____ від _____

АКТ
про впровадження результатів дисертації
Овсієнко Людмили Миколаївни
на тему «Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей
на засадах компетентнісного підходу»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Упродовж 2016-2018 н.р. проведено апробацію матеріалів наукового дослідження Людмили Миколаївни Овсієнко в освітньому процесі студентів філологічних спеціальностей (освітні рівні «бакалавр», «магістр»). Запропонована автором методика навчання лінгвістики тексту корелюється із новою освітньою стратегією у вищій школі, розроблена на перетині антропоорієнтованих наукових знань з урахуванням здобутків філософської герменевтики, мовознавства, психолінгвістики та лінгводидактики, і передбачає формування лінгвістичної, комунікативної й дискурсної компетентностей майбутнього вчителя-філолога.

Прикметною методичною домінантою теоретичного і практичного блоків апробованого курсу є виявлення найбільш загальних механізмів текстотворення, пов'язаних із взаємодією внутрішньої і зовнішньої форм тексту, а також закономірностями його циклу – від створення до розуміння, незалежно від комунікативної сфери його функціонування.

Змістове наповнення курсу спрямоване на поетапне формування у студентів-філологів лінгвістичної, комунікативної та дискурсної компетентностей, розвиток асоціативного й гіпотетичного мислення, мовного чуття, мовно-естетичних смаків. Розроблені для студентів завдання на створення, інтерпретування й трансформацію тексту сприяють оволодінню майбутніми філологами відповідним методичним інструментарієм, а також уміннями й навичками застосовувати здобуті знання з теорії тексту, під час побудови власних текстів різної стильової належності й аналізу запропонованих.

Результати експериментальної апробації матеріалів дослідження засвідчують позитивну динаміку змін у рівнях сформованості лінгвістичної, комунікативної й дискурсної компетентностей студентів-філологів, що підтверджує ефективність запропонованої методики навчання лінгвістики тексту, а відтак і доцільність її впровадження в освітню практику вишів.

Результати дисертації Л.М. Овсієнко отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка і рекомендовані до подальшого впровадження (протокол № 10 від 17 січня 2018 року).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи,
доктор філологічних наук, доцент



Н. М. Віннікова



Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

29.03.2018 № 1/379

Д О В І Д К А

про апробацію й упровадження результатів дисертаційної праці
ОВСІЄНКО ЛЮДМИЛИ МИКОЛАЇВНИ

«Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах
компетентнісного підходу»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності
13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Результати дисертаційної роботи Людмили Миколаївни Овсієнко впроваджувалися в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» впродовж 2012-2018 рр. Розроблене методичне забезпечення використовувалося в аудиторній роботі означеного вищого навчального закладу.

Запропонований науково-теоретичний матеріал дисертації з проблеми навчання лінгвістики тексту студентів-філологів на основі компетентнісного підходу сприяв кращому розумінню сутності понять «текст», «лінгвістика тексту», «компетентність», «компетентнісний підхід» та «компетентнісна освіта».

Задля з'ясування стану сформованості лінгвістичної й методичної компетентностей майбутніх учителів-філологів, визначення рівня сформованості їхніх знань, умінь і навичок з лінгвістики тексту було проведено анкетування та бесіди.

Практичне використання результатів дисертації Л.М. Овсієнко знайшло своє відображення шляхом упровадження основних наукових положень дослідження, методичних розробок, рекомендацій, програм, які переконують, що процес навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей має відбуватися поетапно, системно й систематично (у процесі засвоєння усіх дисциплін лінгвістичного спрямування), ґрунтуючись на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз результатів дослідження, яке здійснила Людмила Миколаївна Овсієнко, дає змогу підтвердити високий науково-педагогічний рівень та практичну значущість запропонованої роботи.

Обговоривши результати дослідження Л.М. Овсієнко, викладачі кафедри української мови прийняли рішення схвалити проведену автором роботу, а розроблену методику навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу визнати як продуктивну для впровадження у практику освітнього процесу закладів вищої освіти III-IV рівнів акредитації (протокол № 7 від 23 лютого 2018 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи,
доктор педагогічних наук, професор

Л.Ц. Ваховський

Карлова Н.М.
0502723400





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 14.01.18 № 84/01
на № _____ від _____

АКТ

про впровадження матеріалів дисертаційної праці

Овсієнко Людмили Миколаївни

**«Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на
засадах компетентнісного підходу», поданої на здобуття наукового ступеня доктора
педагогічних наук зі спеціальності**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Упродовж 2015-2017 н.р. в освітній процес ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського» в межах підготовки фахівців з вищою освітою зі спеціальності 6.020303 «Філологія* Українська мова і література», 014 Середня освіта (Українська мова і література) було експериментально апробовано методику навчання лінгвістики тексту студентів філологічного факультету на засадах компетентнісного підходу, розроблену Л. М. Овсієнко.

Головною метою експериментального дослідження було з'ясування методичної доцільності поетапного й системного навчання лінгвістики тексту у процесі засвоєння усіх дисциплін фахового спрямування, впливу компетентнісного підходу до навчання на означений процес; перевірка ефективності запропонованої дисертанткою методики.

Відповідно до мети й завдань дослідного навчання на заняттях із «Сучасної української літературної мови», «Стилістики української мови», «Риторики», «Методики навчання української мови», «Методики навчання фахових дисциплін у ВНЗ» у процесі навчання лінгвістики тексту застосовувалися компетентнісний підхід, традиційні й інноваційні форми, методи і прийоми роботи, дидактичні ресурси інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяло кращому результату та забезпечило ефективне навчання й формування фахових компетентностей майбутніх учителів-філологів.

Запропоновані дисертанткою матеріали отримали схвальну оцінку викладачів і студентів. Результати дослідження Овсієнко Людмили Миколаївни обговорено і схвалено на засіданні кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол від 28 грудня 2017 року № 5).

Перший проректор
з навчальної та
науково-педагогічної роботи



О. А. Копусь



Міністерство освіти і науки України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»

08401, м. Переяслав-Хмельницький.

вул. Сухомлинського, 30.

тел.: (04567) 5-63-89

факс: 5-63-94

На № _____ від _____

Ministry of Education and Science of Ukraine
STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«PEREYASLAV-KHME LNYTSKY
HRYHORIY SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»

30, Sukhomlynsky St.

Pereyaslav-Khmelnytsky

08401

tel.: (04567) 5-63-89

fax: 5-63-94

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження в освітній процес
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені
Григорія Сковороди» результатів дисертаційної праці
Овсієнко Людмили Миколаївни
«Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей
на засадах компетентнісного підходу»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Результати дисертаційної роботи Л.М. Овсієнко з методики навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу впроваджувалися в освітній процес ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» упродовж 2012–2018 років.

Фактичний матеріал, теоретичні положення і висновки дослідження використано для подальших наукових розвідок з методики навчання філологічних дисциплін у межах розробки наукової теми кафедри української лінгвістики і методики навчання («Актуальні питання мовознавства, лінгводидактики та інноваційні технології навчання у ВНЗ»).

Представлені результати дисертаційної праці, запропоновані автором методичні розробки використовувалися на філологічному факультеті під час викладання таких навчальних дисциплін: «Сучасна українська літературна мова», «Стилістика української мови», «Риторика», «Шкільний курс української мови і методика його викладання», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», «Сучасні аспекти лінгвістики», «Сучасна лінгвістика», «Теорія тексту» та ін.

Запропоновані Л.М. Овсієнко навчально-методичні матеріали отримали високу оцінку викладачів і студентів. З огляду на це, кафедрою української лінгвістики і методики навчання було прийнято рішення схвалити проведену автором роботу, а розроблену методику навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на основі компетентнісного підходу визнати як продуктивну для впровадження у навчальний процес вишів України.

Довідку обговорено і схвалено на засіданні кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 7 від 22 лютого 2018 року)

Ректор

Зав. кафедри



В.П. Коцур

О.І. Потапенко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13, факс 2-58-67
E-mail: allmail@pppu.edu.ua
код ЗКПО 31035253

25.04.2018 № 1426/01-60/39

Довідка
про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на
zasadaх компетентнісного підходу»

Людмили Миколаївни Овсієнко

Результати дисертаційної праці на тему «Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу» докторанта кафедри української лінгвістики та методики навчання ВДНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди» Людмили Миколаївни Овсієнко впроваджено в навчальний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка терміном із 26 лютого до 27 квітня 2018 року.

Основні положення представленого наукового дослідження Л. М. Овсієнко обговорено на засіданні кафедри української мови (протокол № 16 від 15 лютого 2018 року). Навчальні дисципліни «Методика викладання мовознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах» та «Лінгвістичний аналіз тексту», на лекційних та практичних заняттях яких здійснено апробування, викладали для студентів академічної групи УМ-7 спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література).

Результати вивчення матеріалу засвідчили розуміння студентами загальнодидактичних та специфічних принципів, сучасних підходів, методів та засобів навчання лінгвістики тексту на компетентнісній основі, оперування змістовими характеристиками поняття *текст* у сучасній лінгвістичній парадигмі, а також знання найвагоміших понять дослідження (*дискурс, компетентнісний підхід у навчанні лінгвістики тексту, формування лінгвістичної та методичної компетентностей студентів філологічних спеціальностей*).

Основні результати наукової роботи можуть бути використані під час професійної підготовки магістрів зі спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література).

Рішення про успішне впровадження результатів дисертації Людмили Миколаївни Овсієнко «Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук ухвалено на засіданні кафедри української мови (протокол № 22 від 25 квітня 2018 року).

Проректор з наукової роботи
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

Павлова І. Г.
+380666305074



С. М. Шевчук

8119000

Приватний вищий навчальний заклад
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка
Степана Дем'янчука»

Адреса: Україна, 33027 м. Рівне,
вул. академіка Степана Дем'янчука, 4
тел./факс: (0362) 23-01-86
р/р 26002619988829 ПАТ Промінвестбанк
м. Рівне, МФО 300012, код ЗКПО 24171048



Private Higher Education Establishment
«Academician Stepan Demianchuk International
University of Economics and Humanities»

Address: Ukraine, 33027, Rivne
Academician Stepana Demianchuka street, 4
Tel/fax (0362) 23-01-86
26002619988829 in Prominvestbank
Rivne, MFO 300012, kode 24171048

E-mail: mail@regi.rovno.ua

№ 031/143 від "14" "06" 2017 р.

Д О В І Д К А

про апробацію та впровадження результатів
дисертаційної роботи

Овсієнко Людмили Миколаївни

«Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на
засадах компетентнісного підходу»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Упродовж 2015-2016 та 2016-2017 навчальних років кандидатом педагогічних наук, доцентом, доцентом кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» Л.М. Овсієнко проведено апробацію матеріалів з досліджуваної проблеми.

Викладачам кафедри української мови та методики викладання історико-філологічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука було надано науково-методичне забезпечення: навчально-методичні посібники, програми, опорні конспекти (електронний та друкований варіанти), методичні матеріали та рекомендації, які переконували користувачів у тому, що процес навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей є багатоетапним і безперервним. Він сприяє усвідомленню слова як найважливішої одиниці мови, успішному професійному й особистісному становленню, удосконаленню фахового мовлення, формуванню творчого мислення, мовнокомунікативної культури, фахових компетентностей майбутніх учителів-філологів. Позитивом представлених матеріалів є й те, що їхній автор розробила цікаві пропозиції з питань удосконалення процесу компетентнісноспрямованого навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей.

Обговоривши результати дослідження Людмили Миколаївни Овсієнко, викладачі кафедри української мови та методики викладання прийняли рішення схвалити проведену автором роботу, а розроблену методику навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу визнали як продуктивну для запровадження в навчальний процес вишів України (протокол № 10 від 15 травня 2017).

Завідувач кафедри української мови та методики викладання,
кандидат філологічних наук, професор
Мединська Наталія Миколаївна

Ректор університету,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Академії наук вищої школи України,
Заслужений працівник освіти України
Дем'янчук Анатолій Степанович





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

30.03.2018 № 16

На № _____ від _____

Д О В І Д К А
про апробацію й упровадження результатів
дисертаційної роботи
ОВСІЄНКО ЛЮДМИЛИ МИКОЛАЇВНИ
«Методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних
спеціальностей на засадах компетентнісного підходу»,
поданої на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук зі спеціальності
13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Даною довідкою засвідчуємо, що на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка протягом 2014-2018 рр. Овсієнко Людмилою Миколаївною дійсно проводилася робота щодо впровадження результатів дисертаційної праці у процес підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Результати дослідження Л.М. Овсієнко, зокрема методика навчання лінгвістики тексту студентів-філологів на засадах компетентнісного підходу, впроваджено в систему підготовки майбутніх фахівців спеціальності 014 Середня освіта (українська мова і література). Аналіз проведеної експериментальної роботи вказує на її високу науково-теоретичну обґрунтованість і практичну цінність, що підтверджено результатами проведеного експерименту, а саме високими показниками ефективності підготовки студентів-філологів.

На підставі вищезазначеного вважаємо, що розроблена Людмилою Миколаївною Овсієнко методика навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу отримала високу експертну оцінку студентів і викладачів закладу вищої освіти. Відтак означена праця і в подальшому буде застосовуватися у навчальному процесі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Результати дослідження Л.М. Овсієнко було обговорено та схвалено на засіданні кафедри української мови і літератури Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (протокол № 7 від 28 березня 2018 року).

Доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови і літератури
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

С. О. Жила

Перший проректор,
проректор із науково-педагогічної роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
доктор історичних наук, професор



В. О. Дятлов